

”Systemrettet arbeid med barnet i sentrum”

Kvantitativ undersøkelse om barnehagestyreres
erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet
arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste.

Marie Brandvoll Haukenes

og

Anne Moen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Systemrettet arbeid med barnet i sentrum

En empirisk-kvantitativ undersøkelse av barnehagestyreres
erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid
fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste.

© Forfattere: Marie Brandvoll Haukenes og Anne Moen

År 2012

Tittel: Systemrettet arbeid med barnet i sentrum

Forfattere: Marie Brandvoll Haukenes og Anne Moen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk Forum A.S.

Sammendrag

Masteroppgavens tema er systemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) i barnehagen. PPT er pålagt å hjelpe barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å sikre bedre tilrettelegging for barn med spesielle behov. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap som belyser temaet sett fra barnehagens ståsted. Formålet har vært å samle informasjon om faktisk og ønsket status vedrørende systemrettet arbeid fra PPT sett fra barnehagestyreres perspektiv. Problemstilling og forskningsspørsmål har vært

I hvilken grad gir barnehagestyrere uttrykk for at de har erfaring med systemrettet arbeid fra PPT, og hvor stor andel fremhever dette som viktig for barnehagen?

1. Hvilket innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som sentralt?
2. I hvor stor grad har styrerne erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT?
3. Hvilke former for systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som viktig?
4. I hvilken grad er det samsvar mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen?
5. Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT har styrerne mest erfaring med?
6. Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT fremhever styrerne som viktig?

Det er valgt empirisk-kvantitativt design med internettbasert spørreskjema. Undersøkelsen bygger i hovedsak på operasjonalisering og spørreskjema brukt i ”En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen” av Cameron, Kovac & Tveit (2011). Teorigrunnlaget baserer seg på systemteori, utviklingsøkologisk teori, kommunikasjonsteori og sosialkonstruksjonistisk teori. I tillegg ses systemrettet arbeid i lys av organisasjons- og innovasjonsteori. Barnehagestyrere er respondenter fordi vi antok ledelsesfunksjonen har gjort dem kjent med gjeldende styringsdokumenter og oppvekstpolitiske idealer. Undersøkelsen ble sendt til et randomisert utvalg på 599 styrere i kommunale og private barnehager i 19 norske fylker. Endelig svarprosent ble 48,58 %.

Styrerne fremhever et begrepsinnhold som plasserer enkeltbarn med spesielle behov i sentrum for systemrettet arbeid fra PPT. Innhold som medfører fokus på barnets omgivelser og barnehagens organisering og ledelse, fremheves som minst sentralt.

Styrerne har noen grad av erfaring med alle former for systemrettet arbeid fra PPT. Mest erfaring har de med at PPT samarbeider med hjemmet, gir styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering og tilrettelegger for overgang til skole. De har minst erfaring med at PPT driver kvalitetssikring og utvikler personalets kompetanse. Mer enn 90 % fremhever både systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarn og arbeid rettet mot organisasjonen som viktig. Viktigst er det at PPT tilrettelegger for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet, samarbeider med foreldre og forebygger vansker. Færrest fremhever viktigheten av at PPT driver kvalitetssikring (66 %). Svarene viser videre at styrerne fremhever individrettet arbeid som like viktig som systemrettet arbeid.

Styrerne oppgir mest erfaring med individorienterte møter og henvisningsrutiner, og disse fremheves som viktigst. De har mest erfaring med samarbeidsrutinen å invitere PPT med på møter, noe som også oppfattes som viktigere enn at barnehagen har en navngitt PPT- ansatt m/oppfølgingsansvar eller skriftlige samarbeidsavtaler. Resultatet viser videre at flertallet rapporterer at det sjelden er møter mellom barnehageansatte og PPT, og at noen er usikre på hvilke samarbeids- og henvisningsrutiner som finnes.

Et sentralt funn er at styrerne rapporterer mindre erfaringer med systemrettet arbeid enn det de fremhever som viktig. Spriket mellom erfaringer og oppfatninger om viktighet er signifikant ($p < 0,05$). Det indikerer at styrerne ønsker mer kontakt og samarbeid med PPT, og at de ikke er fornøyd med dagens situasjon. Via kvalitative kommentarer påpekes det at PPT mangler kapasitet og ressurser til å arbeide både individ- og systemrettet i barnehagen.

Konklusjonen er at styrerne i noen grad har erfaring med systemrettet arbeid fra PPT.

Flertallet fremhever det som viktig/svært viktig at PPT arbeider systemrettet i barnehagen.

Styrerne ønsker mer kontakt og samarbeid med PPT i forhold til både individ- og systemrettet arbeid. Ved at styrerne plasserer barnet i sentrum for systemrettet arbeid, antyder resultatet at den individuelle forståelsesmåten fortsatt preger tenkning og praksis i barnehagen og PPT.

Forord

Masteroppgaven har blitt til på grunnlag av felles interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet, og for barnehagen som forebyggende arena. Både systemrettet arbeid og tidlig innsats er sentrale oppvekstpolitiske idealer i Norge. Kunnskapsdepartementet uttrykker i Meld. St. 18 (2010 – 11) tydelige forventninger om en tilgjengelig PP – tjeneste som arbeider forebyggende i barnehagen, og den ble utslagsgivende for masteroppgavens tema. Vi var reelt nysgjerrige på hvilke erfaringer og oppfatninger barnehagestyrere har vedrørende systemrettet arbeid fra PPT. Vi håper resultatene fra undersøkelsen kan ses på som et innspill i debatten rundt PPTs systemrettede arbeid i barnehagen. Videre håper vi den kan bidra til å løfte frem styrernes stemme i en sak som angår barnehagene som del av utdanningsløpet til de fleste barn i Norge.

Mange fortjener en stor takk for at denne masteroppgaven har blitt til. Vi vil først og fremst takke alle barnehagestyrerne som har tatt seg tid til å svare på undersøkelsen. Uten dem hadde hele prosjektet strandet. Så vil vi takke vår hovedveileder Per E. Garmannslund og biveileder Velibor Bobo Kovac for god veiledning og verdifulle råd underveis. Deres erfaringer, kompetanse og engasjement har vært av stor betydning for oss i arbeidet. Familiene våre fortjener stor takk for all hjelp og oppmuntring underveis. Deres tålmodighet har gitt oss mulighet til å fullføre masteroppgaven. En ekstra takk til Eirik B. Stavestrand for hjelp med SPSS da vi trengte det som mest. Helt til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet, støtten og pågangsmotet. Det har vært mange lærerike diskusjoner og arbeidsøkter. Vi føler oss takknemlige fordi vi har gjennomført dette sammen.

Bergen, mai 2012

Marie Brandvoll Haukenes

Anne Moen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teoridel.....	5
2.1	Kort historikk	5
2.2	Definisjoner og begrepsavklaring.....	7
2.3	Tidligere forskning om PPT og barnehagen.....	11
2.4	Teorigrunnlaget i systemrettet arbeid.....	13
2.4.1	Systemteori.....	14
2.4.2	Utviklingsøkologisk teori	15
2.4.3	Kommunikasjonsteori	16
2.4.4	Sosialkonstruksjonistisk teori.....	17
2.4.5	Organisasjons- og innovasjonsteori.....	18
2.5	Systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen	21
2.5.1	Forebygging og tidlig intervensjon	21
2.5.2	Barnehagen og organisasjonsutvikling.....	23
2.5.3	Kvalitetssikring og kompetanseutvikling i barnehagen.....	24
2.5.4	Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø	26
2.5.5	Rådgivning og veiledning.....	29
2.5.6	Kultur og systemer for samarbeid	32
2.6	Undersøkelsens problemstilling	33
3	Metode.....	35
3.1	Kvantitativ tilnærming	35
3.1.1	Kvalitativ analyse av frie kommentarer	36
3.2	Survey som metode	36
3.3	Beskrivelse av deltakere og gjennomføring	38
3.3.1	Populasjon og utvalg	38
3.3.2	Utvalgsmetode og utvalg	40
3.3.3	Gjennomføring, frafall og svarprosent	40
3.3.4	Beskrivelse av faktisk utvalg.....	41
3.3.5	Utvalgets representativitet.....	43
3.4	Spørreskjemaets oppbygging og funksjon.....	45
3.4.1	Spørsmålenes rekkefølge.....	46
3.4.2	Spørsmålenes hensikt	46
3.4.3	Test av spørreskjema	49

3.5	Klargjøring av data før analyse	50
3.6	Analysemetoder.....	51
3.7	Reliabilitet og validitet	52
3.7.1	Reliabilitet	52
3.7.2	Validitet.....	53
3.8	Etiske betraktninger.....	54
4	Resultatdel	57
4.1	Innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT	57
4.2	Systemrettet arbeid	60
4.2.1	Erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT	60
4.2.2	Viktige former for systemrettet arbeid	61
4.2.3	Samsvar mellom erfaringer og oppfatninger om viktighet?	62
4.3	Individrettet arbeid	64
4.4	Møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT	66
4.5	Frie kommentarer til spørsmålene	73
5	Drøfting /diskusjon	75
5.1	Innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT	75
5.1.1	Forskningsspørsmål 1	75
5.2	Systemrettet arbeid fra PPT	79
5.2.1	Forskningsspørsmål 2.....	79
5.2.2	Forskningsspørsmål 3.....	82
5.2.3	Forskningsspørsmål 4.....	85
5.3	Møter, samarbeids- og henvisningsrutiner.....	88
5.3.1	Forskningsspørsmål 5.....	88
5.3.2	Forskningsspørsmål 6.....	92
5.4	Undersøkelsens gyldighet og pålitelighet.....	97
6	Avslutning og konklusjoner.....	102
	Litteraturliste	109
	Vedlegg	114

Tabeller

Tabell 1: Brutto-, nettoutvalg, frafall og svarprosent	s 41
Tabell 2: Bhg styreres rapporterte utdanning. Frekvens og prosentvis fordeling	s 43
Tabell 3: Innhold som fremheves som sentralt i begrepet systemrettet arb fra PPT	s 57
Tabell 4: Korrelasjoner mellom mest erfarte former for systemrettet arb og mest sentralt innhold i begrepet	s 59
Tabell 5: Bhg styreres erfaringer med systemrettet arb fra PPT	s 60
Tabell 6: Former for systemrettet arb som fremheves som viktig	s 61
Tabell 7: Resultat fra signifikanstesting av diskrepans mellom identiske variabler som måler erfaringer med og oppfatning om viktighet av systemrettet arb fra PPT	s 63
Tabell 8: Korrelasjoner mellom variabler som måler styrernes erfaringer med og oppfatning om viktighet av ulike former for systemrettet arb fra PPT	s 64
Tabell 9: Korrelasjoner mellom individ- og systemrettede oppgaver fremhevet som viktigst	s 66
Tabell 10: Bhg styreres erfaringer med møter mellom ansatte og PPT	s 67
Tabell 11: Bhg styreres oppfatninger om møter mellom ansatte og PPT	s 68
Tabell 12: Bhg styreres erfaring med samarbeids- og henvisningsrutiner mellom bhg og PPT	s 69
Tabell 13: Bhg styreres oppfatninger om viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT	s 70
Tabell 14: Korrelasjoner mellom variabler som måler erfaringer med og viktighet av møter, samarbeids- og henvisningsrutiner	s 72
Tabell 15: Utvalg og populasjon	s 100

Figurer

Figur 1: Antall bhg styrere og prosentvis fordeling fra hvert fylke	s 42
Figur 2: Sentralt innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT	s 58
Figur 3: Diskrepans mellom bhg styreres erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT	s 62
Figur 4: Prosentvis svarfordeling som viser erfaringer med og oppfatninger om viktighet av individrettet arbeid fra PPT	s 65
Figur 5: Diskrepans mellom styrernes erfaring med og oppfatning om viktighet av møter mellom ansatte og PPT	s 69
Figur 6: Diskrepans mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner mellom bhg og PPT	s 71

1 Innledning

Tema

Masteroppgavens tema er systemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) til barnehagen. PPT har siden 1998 hatt et tosidig mandat om å arbeide både individrettet og systemrettet i barnehage og skole. Det individrettede arbeidet dreier seg om å utrede enkeltbarns vansker og utarbeide sakkyndige vurderinger. Systemrettet arbeid knyttes til tjenestens ansvar for å hjelpe barnehager og skoler med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å sikre bedre tilrettelegging for barn med spesielle behov. Intensjonen var at PPT burde bruke mer tid på forebyggende innsats inn i barnehager og skoler enn på individrettet utrednings- og sakkyndighetsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 1997). Via samarbeid med fagpersoner, foreldre og andre kan PPT bidra til å forbedre miljømessige betingelser som innvirker på barnas læring og utvikling. Dette kan fungere som en forebyggende strategi for å redusere risikoen for at barn utvikler vansker som fordrer spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Bakgrunn for valg av tema

Det har gjennom flere år pågått en storstilt barnehageutbygging i Norge. Lovfestet rett til barnehageplass trådte i kraft i 2009, og flertallet av norske barn går i dag i barnehage. Dette gjør barnehagen til en viktig oppvekstarena, noe som har ført til økt oppmerksomhet på behovet for systematisk kvalitetsutvikling (Winsvold & Gulbrandsen, 2009, Kunnskapsdepartementet, 2010). NOU 2010: 8 påpeker at barnehagene ikke er flinke nok til å kartlegge, identifisere og iverksette tiltak for barn som har økt risiko for skjevutvikling. Det antydes flere årsaksforhold, men mangel på kompetanse blant barnehageansatte og manglende samarbeidsrutiner mellom hjelpeapparatet og barnehagen fremheves (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette understreker aktualiteten av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen. Det gjør også formuleringer i Meld. St. 18 (2010-11), som påpeker at PPT skal være en faglig kompetent tjeneste som bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2011). Temavalgets aktualitet er i tillegg basert på egne erfaringer fra praksis som spesialpedagoger i PPT og Pedagogisk fagsenter. Disse antyder at

barnehagestyrere og andre ansatte etterspør systemrettet hjelp og støtte fra PPT. Vår forforståelse er at systemrettet arbeid fra PPT betraktes som viktig av barnehageansatte.

Tidligere forskning

Litteratursøk har vist at det er vanskelig å finne forskningsbasert kunnskap som belyser systemrettet arbeid fra PPT sett fra barnehagens ståsted. Vi fant to undersøkelser som kartlegger PP-tjenestens arbeid i barnehager og skoler. Cameron, Kovac & Tveit (2011) har undersøkt i hvor stor grad fagansatte og ledere i PPT oppfatter at de arbeider systemrettet i barnehagen. Resultatene viser at PPT-ansatte ønsker å arbeide mer systemrettet i barnehagen, men at dette ikke må gå utover fokuset på enkeltindivider. Barnehageansatte oppfattes ikke som årsak til mangel på systemarbeid. Det antydes derimot at for stort fokus på enkeltbarn, uklar organisering og selve mandatet i forhold til individ- og systemarbeid kan være mulige årsaker (Cameron et al., 2011). Cameron et al. (2011) anbefaler videre forskning for å undersøke hvordan barnehageansatte oppfatter PPT når det gjelder noen av de samme spørsmålene som stilles til PPT-ledere og ansatte. Fylling & Handegård (2009) har undersøkt om PP-tjenestens arbeidspraksis samsvarer med Opplæringslovens krav til tjenesten. Hovedkonklusjonen er at PPT et stykke på vei oppfyller lovkravet om å hjelpe barnehager og skoler i forhold til tilrettelegging for enkeltindivider, men at de har vansker med å lykkes tilstrekkelig godt i forhold til tilrettelegging og organisering utover enkeltbarn. De viktigste årsakene knyttes til at PPT har begrenset kapasitet til å jobbe direkte inn i institusjonene, og at barnehager og skoler i begrenset grad ønsker organisasjonsutviklende tiltak fra PPT (Fylling & Handegård, 2009). Svarene fra ledere i barnehage, grunnskole og videregående skole ble hovedsaklig presentert samlet. Dette gjør det vanskelig å trekke ut hva som preget barnehagestyrernes svar.

Formål

Hovedformålet er å kartlegge barnehagestyrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen. Et delmål er å kartlegge hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner styrerne har erfaring med og fremhever som viktige. Dette fordi vi har erfart betydningen av å få på plass rutiner og strukturer som muliggjør

systemrettet arbeid fra PPT. Vi håper undersøkelsen kan bidra til å samle informasjon og kunnskap om både faktisk og ønsket status sett fra barnehagestyreres ståsted. Dette kan gi indikasjoner på hvilke arbeidsoppgaver barnehagestyrerne oppfatter at PPT bør prioritere i barnehagen, samt bidra med forskningsbasert kunnskap om et lite undersøkt tema.

Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaring

Undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål er

I hvilken grad gir barnehagestyrere uttrykk for at de har erfaring med systemrettet arbeid fra PPT, og hvor stor andel fremhever dette som viktig for barnehagen?

1. Hvilket innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som sentralt?
2. I hvor stor grad har styrerne erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT?
3. Hvilke former for systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som viktig?
4. I hvilken grad er det samsvar mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen?
5. Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT har styrerne mest erfaring med?
6. Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT fremhever styrerne som viktig?

Begrepet systemrettet arbeid bygger på en grunnforståelse som innebærer at all læring, utvikling og samhandling i barnehagen må forstås i lys av miljømessige forhold. Dette innebærer at PPT må rette oppmerksomheten mot kvaliteten på barns oppvekst- og læringsmiljø i barnehage, hjem og nærmiljø. Systemrettet arbeid fra PPT dreier seg om at det fokuseres på kvalitetssikring, rådgivning, kompetanseheving og organisasjonsutvikling som virker forebyggende for barn med og uten spesielle behov.

Avgrensning

Vi presiserer at vårt hovedfokus er på systemrettet arbeid fra PPT som rettes mot barnehagen som organisasjon. Det innebærer at vi legger størst vekt på å belyse kompetanse- og organisasjonsutviklende systemarbeid i teoridelen. Vi utdyper derfor ikke PP-tjenestens

tradisjonelle og individrettede arbeidsoppgaver. Tverretattlig samarbeid belyses ikke. Emnet er omfattende, og i spesialpedagogisk sammenheng springer det ofte ut fra et individrettet behov.

Valg av metode

Vi har valgt empirisk-kvantitativt design med internetbasert spørreskjema. Utvalget består av et tilfeldig utvalg barnehagestyrere fra samtlige norske fylker. Barnehagestyrere er valgt som respondenter fordi vi antar at deres formelle ansvars- og arbeidsoppgaver som ledere gir dem forutsetninger til å uttale seg om temaet. Vi har valgt ekstensiv tilnærming med mange deltakere fordi det per dags dato finnes lite forskningsbasert informasjon som belyser systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen sett fra barnehagens ståsted. Vårt primære mål er å innhente deskriptive data om styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen.

Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 tar for seg historikk, definisjoner, tidligere forskning og teorigrunnlag. Videre eksemplifiseres vår operasjonalisering av begrepet systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen. Kapittel 3 redegjør for valg av metode, deltakere, gjennomføring, utvalgets representativitet, utforming av spørreskjema, klargjøring av data før analyse og analysemetoder. Det redegjøres videre for reliabilitet, validitet og etiske utfordringer.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra de ulike analysene i SPSS. Dette gjengis i form av tabeller, tekst, grafer og korrelasjonsmatriser. Avslutningsvis presenteres hovedtendenser i kvalitative data.

Kapittel 5 diskuterer og drøfter resultatene fra undersøkelsen i lys av teorigrunnlaget for systemrettet arbeid og resultater fra tidligere forskning. Videre drøftes undersøkelsens gyldighet og pålitelighet.

Kapittel 6 oppsummerer resultatene og besvarer problemstilling og forskningsspørsmål. Det avsluttes med implikasjoner for videre forskning og konklusjoner.

2 Teoridel

2.1 Kort historikk

Innen det spesialpedagogiske fagfeltet har det gjennom de siste tiårene skjedd betydelige endringer i forhold til forståelsesmåte og praksis.

Spesialpedagogikken er fagdisiplinen som arbeider med opplæring av barn, unge og voksne som har særskilte behov og funksjonshemninger. Det handler om individuell tilrettelegging for mennesker med særlige behov for stimulering, støtte og kompensatorisk hjelp (Askildt & Johnsen, 2005). Hva som legges i begrepet funksjonshemmet avhenger av hvilke forståelsesmåter som legges til grunn. Tangen (2005) skiller mellom ”en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse.” (s. 19).

I Norge har *den individuelle forståelsesmåten* lange tradisjoner. Forståelsen tar utgangspunkt i at funksjonshemninger har sin primære årsak i særtrekk eller egenskaper hos enkeltindividet. Forståelsesmåten benevnes også som den medisinsk-diagnostiske tradisjonen. Det fokuseres på å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand knyttet til enkeltindividet (Tangen, 2005). Forståelsen førte til etablering av spesialinstitusjoner for barn og unge med evne-, syns-, hørsels-, tale- eller atferdsproblemer (Befring, 2005). I 1955 ble det imidlertid gitt en lov som påla kommunene å gi hjelpeopplæring i såkalt hjelpe- og observasjonsklasser innenfor den vanlige skolen. Det var et viktig grunnlag for at skolepsykologisk tjeneste ble hjemlet i skoleloven av 1959 (Befring, 2005). PPT ble med andre ord grunnlagt innenfor den individentsentrerte diagnostiseringstradisjonen, og arbeidsoppgavene har i stor grad bestått av individrettet utredningsarbeid (Fylling & Handegård, 2009).

I løpet av 1960- og 1970-årene ble det rettet et kritisk søkelys mot segregerte skoletilbud. En utbyggingsplan for spesialskoler ble avvist av Stortinget i 1968. Blomkomiteen fikk i 1969 et mandat om å utarbeide et forslag til lovregler som kunne erstatte loven om spesialskoler (Askildt & Johnsen, 2005). Forslaget representerte et brudd med spesialskoletradisjonen. Komiteen foreslo integrering av funksjonshemmede elever i den vanlige skolen, samt rett til spesialpedagogisk hjelp for både funksjonshemmede førskolebarn og voksne.

Spesialscoleloven ble opphevet via endringer i grunnskoleloven og loven om videregående opplæring fra 1975 (Askildt & Johnsen, 2005). Det hadde vokst frem en forståelsesmåte som fokuserte på at skolen måtte tilpasses barnas behov (Tangen, 2005). Denne forståelsen av funksjonshemninger betegnes som den relasjonelle forståelsesmåten. Søkelyset settes på relasjonen mellom individets forutsetninger og miljøets normer, betingelser og krav. Dette innebærer at miljøet og omgivelsene må tilpasses for å ivareta menneskers behov for deltakelse. Forståelsen førte videre til en erkjennelse av at funksjonshemninger må betraktes i et utvidet perspektiv. Dette blir betegnet som en samfunnsmessig og kulturell forståelse (Tangen, 2005). Innenfor denne forståelsesmåten legges det vekt på at funksjonshemning først og fremst er en konsekvens av mangelfull tilrettelegging og funksjonsdiskriminerende samfunnsforhold. Oppfatninger om hva som er en funksjonshemning påvirkes med andre ord av samfunnets standarder for normalitet og avvik og av tilretteleggingen av læringsbetingelser og oppvekstvilkår (Tangen, 2005). Oppmerksomheten må rettes mot normer, verdier, mål, tradisjoner, prioriteringer og krav som kommer til uttrykk i oppvekstvilkår og læringsbetingelser i barnehager, skoler og samfunnet forøvrig. Den samfunnsmessige/kulturelle forståelsen førte blant annet til lovendringer for å integrere barn med funksjonshemninger i skoler og barnehager. Norges første lov om barnehager i 1975, ga barn med funksjonshemninger prioritet ved opptak (Helland, 2005).

Etter FN-tåret for funksjonshemmede fra 1981 til 1991, ble inkludering et overordnet ideal og pedagogisk perspektiv (Befring, 2005). Inkludering i barnehager og skoler innebærer at det skapes miljøer med rom for alle. Dette dreier seg ikke bare om tilrettelegging av fysiske og sosiale forhold, men også om å sikre opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse (Befring, 2005). For å sikre inkludering må miljøet tilpasses den enkeltes forutsetninger. Fagpersoner bør studere hvilke realiseringsmuligheter og begrensninger som finnes i eksisterende omgivelser og rammer (Befring, 2005). Fokuset må rettes mot barnet, omgivelsene og systemene som omgir det.

Den endrede forståelsesmåten bidro til å forandre PP-tjenestens mandat. I 1998 ble Opplæringslovens § 5-6 endret og utvidet: ”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.” Her understrekes mandatet om både individ- og systemrettet arbeid. Bakgrunn for endringen ble beskrevet i St. Meld. 23 (1997-

98), som påpekte at store ressurser ble bundet til kontorrettet utrednings- og sakkyndighetsarbeid på bekostning av direkte rådgivnings- og oppfølgingsarbeid i barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 1997). PPT fikk med dette en ny rolle. Lovendringen ble fulgt opp av SAMTAK kompetansehevingsprogram fra 2000-2003 for PPT-ansatte og ledere i grunnskole og videregående skole. Målet var å øke deltakernes kompetanse innen nettverkssamarbeid og systemrettet arbeid i forhold til forebygging, avhjelping og avdekking (Roland, Fandrem, Størksen, & Løge, 2007). Barnehagestyrere var ikke inkludert i programmet. Årsaken kan være sammensatt. En mulig forklaring kan være at Opplæringsloven § 5-6 ikke nevner barnehagen eksplisitt. En annen kan være at paragrafene som regulerer førskole- og skolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning fordrer ulike tilnærmingmåter. § 5-1 knytter skolebarns rett til spesialundervisning til vurderinger vedrørende elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. § 5-7 knytter retten til spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn til barnets behov uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I nyere utrednings- og styringsdokumenter understrekes det at PPT skal arbeide systemrettet i både barnehager og skoler. NOU 2009:18 Rett til læring, foreslår å flytte opplæringslovens § 5-7 om førskolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp til barnehageloven. De foreslår i tillegg å hjemle rett til ekstra tilrettelegging av barnehagetilbudet i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2009). Disse endringene videreføres i NOU 2012:1, som fremmer forslag til revidert lov for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012). En slik endring vil legitimere økt fokus på systemrettet arbeid fra PPT for å styrke kvaliteten i barnehagetilbudet (Berge, 2011). Meld. St nr. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap utdyper forslaget: ”Departementet ønsker at PP-tjenesten arbeider forebyggende slik at barnehagen og skolen i størst mulig grad kommer i forkant av problemer og læreversker.” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 93). Det understrekes med andre ord at PPT bør bruke mer tid på forebyggende arbeid, kompetanse- og organisasjonsutvikling også i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.2 Definisjoner og begrepsavklaring

Begrepet systemrettet arbeid er en gjenganger i spesialpedagogisk faglitteratur, og det har gjennom flere år blitt brukt i offentlige styringsdokumenter som gir føringer for barnehager,

skoler og PPT. Begrepet er sammensatt og favner bredt. Dette er muligens årsaken til at det er vanskelig å finne en eksplisitt definisjon det er faglig konsensus om i det pedagogiske fagmiljøet i Norge.

Administrative definisjoner

Administrative definisjoner er den type definisjonene som gis i lovverket, læreplaner, stortingsmeldinger og andre offentlige styringsdokumenter. De gir retningslinjer for virksomheten i barnehager, skoler og PPT (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2005). Den administrative definisjonen av begrepet systemrettet arbeid fra PPT er nedfelt i Opplæringslovens § 5-6. Her blir systemrettet arbeid fra PPT beskrevet som kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge opplæringen for elever med spesielle behov. Barnehagen nevnes ikke eksplisitt, men § 5-6 inneholder ikke formuleringer som indikerer at den ikke gjelder for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 1998, Utdanningsdirektoratet, 2009). Bestemmelser vedrørende spesialpedagogisk hjelp til barn i førskolealder blir ellers beskrevet i Opplæringslovens § 5-7

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning. Hjelpa kan knyttast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også gjevast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

§ 5-7 presiserer at tilbudet skal inneholde foreldrerådgivning, og både dette og resten av lovformuleringen kan fortolkes som at PPT skal ha en forholdsvis bredt organisert støttefunksjon overfor førskolebarn med spesielle behov (Cameron et al., 2011). Med utgangspunkt i en snever fortolkning av Opplæringslovens §§ 5-6 og 5-7 kan en foreløpig definisjon av PP-tjenestens systemrettede arbeid være: Kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og foreldrerådgivning som skal komme barn og unge med særlige behov til gode.

Det er viktig å merke seg at mandatet om systemrettet arbeid fortolkes på en bredere måte i utrednings- og styringsdokumenter som utdyper Opplæringslovens bestemmelser. I NOU 2009: 18 Rett til læring, pekes det på at arbeidet i barnehager og skoler må ta utgangspunkt i et systemperspektiv. Det innebærer at utvikling, læring og samhandling i barnehagen forstås i lys av betingelser og forhold i miljøet. Perspektivets konsekvens er at selv om hovedfokus er

enkeltbarns behov for individuell tilpasning, må behovsvurderinger ses i lys av ulike forhold i deres omgivelser og oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I Meld. St. 18 (2010-11) blir forventningene til PP-tjenestens systemrettede arbeid ytterligere utdypet. Det pekes blant annet på at PP-tjenesten må være tilgjengelig, og at de må bidra til å skape helhet og sammenheng via samarbeid og samordning mellom ulike tjenester. De må arbeide forebyggende i både barnehage og skole. Dette gjøres ved å gi råd og veiledning i klasseledelse, pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål. Det presiseres at PPT skal bidra til tidlig innsats i både barnehage og skole, og at de skal være en faglig kompetent tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Formuleringene som anvendes formidler at systemrettet arbeid fra PPT kan forstås som: Forebyggende og tidlige innsatser hvor det fokuseres på kvalitetsforbedringer som kan bidra til å utvikle læringsmiljøer som sikrer at færre barn får behov for særskilt hjelp og støtte. Det er likevel viktig å understreke at den administrative definisjonen av systemrettet arbeid som gis i § 5-6 kan fortolkes i både snever og vid forstand. Dette innebærer at det kan eksistere ulike fortolkninger i forskjellige pedagogiske og spesialpedagogiske fagmiljøer i Norge.

Faglige definisjoner

Autoritative eller faglige definisjoner er de definisjonene som gis i fagbøker, fagartikler og lignende. Disse definisjonene er ofte sterkt preget av fagbokens teoretiske utgangspunkt (Aasen et al., 2005). En teorigjennomgang har vist at innholdet i begrepet systemrettet arbeid forklares ved hjelp av systemteori, økologisk teori og teorier om innovasjons- og organisasjonsutvikling (Skogen & Sørli, 2002, Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Av plasshensyn begrenser vi oss til å gjengi begrepsavklaringer fra to faglitterære bøker. Vi opplever at disse gir en begrepsavklaring som er representativ for pedagogisk faglitteratur i Norge.

I ”Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø”, tar forfatterne utgangspunkt i blant annet Bronfenbrenners økologiske teori og Piantas teori om sosiale systemers betydning for psykososial utvikling. Grunnlaget for systemrettet arbeid er en forståelse av at mennesker inngår i systemer som innvirker på hverandre (Midthassel et al., 2011). De understreker videre at teori om innovasjon og organisasjonsutvikling er et viktig fundament for systemrettet arbeid, og at det først og fremst er systematisk arbeid rettet mot

organisasjoner for å sikre kvalitetsforbedring (Midthassel et al., 2011). Forfatterne skriver at slike planlagte endringer må rettes både mot de sosiale og strukturelle systemene i organisasjonene, og at dette er kompliserte prosesser fordi de berører vaner, rutiner, læring og forståelse (Fullan, 2001, ref i Midthassel et al., 2011). Det pekes videre på at kompetanseutvikling for personalet er en sentral del av systemrettet arbeid (Midthassel et al., 2011).

I ”Rådgivning - Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis”, pekes det på at innovasjonsarbeid og systemrettet arbeid er to sider av samme sak (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Forfatterne skriver at prosjekt, utviklingsarbeid, innovasjon og systemarbeid har litt ulikt innhold, men at de er overlappende begreper. Det handler om systematisk arbeid for å forbedre praksis i organisasjoner og grupper. Systemrettet arbeid og rådgivningsarbeid skal bidra til profesjonsutvikling og kompetanseheving blant dem som deltar, og målet er å forbedre praksis innenfor systemer (Johannessen et al., 2010).

Med utgangspunkt i begrepsavklaringene som gis i disse fagbøkene, kan systemrettet arbeid fra PPT defineres som rådgivnings- og endringsarbeid som skal bidra til kvalitetsutvikling og forbedringer i de sosiale og strukturelle systemene som omgir barna i barnehager og skoler.

Forskningsdefinisjoner

Den tredje formen for definisjoner er forskningsdefinisjoner eller operasjonelle definisjoner (Aasen et al., 2005). Formålet med disse er å konkretisere hvilke observerbare fenomener forskere har brukt som indikatorer for å måle et abstrakt teoretisk begrep (Kleven, 2002).

I ”En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen”, gis følgende forklaring på hva som legges i begrepet systemrettet arbeid fra PPT: ”I korte trekk, i dette prosjektet legges det altså til grunn en utviklingsøkonomisk forståelse der PPTs fokus på enkeltbarn og på barnehagen som system utgjør PPTs systemarbeid.” (Cameron et al., 2011, s. 21). Denne forståelsen favner både det individ- og systemrettede fokuset, og den bygger på et utviklingsøkonomisk, relasjonelt/samfunnsmessig/kulturelt og konstruksjonistisk teoriperspektiv. Ut fra dette har forskerne trukket tre overordnede fokusområder som sentrale i et systemperspektiv. De sorterer problemstillinger, spørsmål og analyse under områdene individet i relasjon, indre rammer og ytre rammer (Cameron et al., 2011). I forhold til undersøkelsens problemstilling, vurderer vi det som mest relevant å se på

operasjonaliseringen som er gjort under fokusområdet ytre rammer. Det viser hvilke indikatorer som ble brukt for å undersøke hvordan PPT arbeider systemrettet i forhold til barnehagen som organisasjon. I spørreskjemaet stilte Cameron et al. (2011) spørsmål som fokuserer på: Forebygging, inkluderende læringsmiljø, rådgivning/veiledning, organisasjonsutvikling, kvalitetssikring, kompetanseutvikling og samarbeidsordninger mellom involverte parter og instanser. Med utgangspunkt i masteroppgavens avgrensning, samsvarer disse områdene med vår forståelse av systemrettet arbeid fra PPT.

I ”Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten”, ble systemrettede arbeidet operasjonalisert via spørsmål om PP-tjenestens oppgaver og deltakelse i forhold til: Inkludering, organisasjonsutvikling, utviklingsarbeid, kompetanseheving, differensieringsarbeid og pedagogisk planleggings og evalueringsarbeid (Fylling & Handegård, 2009). Operasjonaliseringen kommer også til syne ved at det stilles spørsmål om hva PPT-ansatte legger i begrepet systemrettet arbeid. Dette undersøkes via påstander om at systemarbeid dreier seg om å jobbe i forhold til barnehagens og skolens organisering og ledelse, tilrettelegge for bruk av pedagogiske modeller/programmer eller om å arbeide for utvikling av læringsmiljøer (Fylling & Handegård, 2009).

2.3 Tidligere forskning om PPT og barnehagen

Litteratursøk har vist at det mangler forskningsbasert kunnskap som belyser systemrettet arbeid fra PPT sett fra barnehagens ståsted. Inntrykket bekreftes av St. meld. Nr. 41 (2008-2009), som påpeker at barnehageforskning preges av små miljøer og få forskere med kompetanse på doktorgradsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2009). Vår undersøkelse tar først og fremst utgangspunkt i de omtalte forskningsrapportene til Cameron et al. (2011) og Fylling og Handegård (2009). De formidler forskningsbasert kunnskap som er relevant i vårt prosjekt, og vi har hentet inspirasjon og kunnskap fra begge for å utforme egen undersøkelse.

Universitetet i Agder (UiA) har utarbeidet rapporten ”En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen” (Cameron et al., 2011). Den ble gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet i tidsrommet oktober 2010 til januar 2011. Bestillingen fra Kunnskapsdepartementet var å undersøke i hvilken grad PPT arbeider systemrettet i barnehagen (Cameron et al., 2011). Undersøkelsen ble gjennomført som en internettbasert

spørreundersøkelse ved hjelp av spørre- og rapporteringsverktøyet "Questback". Resultatene er basert på svar fra 115 PPT-ledere og 268 PPT-ansatte som arbeider med barn i alderen 0-6 år. Deltakerne representerte til sammen 164 PPT-kontorer (65,9 % av 249 inviterte kontorer).

Resultatene viser at det forekommer store variasjoner i Norge i forhold til PP-tjenestens arbeidsorganisering og arbeidsoppgaver. Det pekes på at dette kan ha sammenheng med kontorenes størrelse og arbeidsomfang, og med hvorvidt PPT er kommunal eller interkommunal. Resultatene antyder at PPT kan ha fått 20 % flere henvisninger enn antall saker der det tilrådes spesialpedagogisk hjelp. Svarene viser at det finnes et klart ønske blant PPT – ansatte om å arbeide mer systemrettet i barnehagen, men at dette ikke må gå utover fokuset på enkeltindivider. Barnehageansatte blir ikke oppfattet som årsak til mangel på systemarbeid. Det pekes i stedet på at for stort fokus på enkeltbarn, uklar organisering og selve mandatet i forhold til individ- og systemarbeid kan være mulige årsaker (Cameron et al., 2011). Forskerne peker på at det kan være interessant å undersøke hvordan barnehageansatte oppfatter PPT når det gjelder noen av de samme spørsmålene som stilles til PPT-ledere og ansatte (Cameron et al., 2011). Vi har tatt utgangspunkt i flere av spørsmålene som ble stilt. Intensjonen er blant annet å kartlegge hvorvidt barnehagestyrere deler PPT- ansattes oppfatninger om at PPT bør arbeide systemrettet i barnehagen.

Evalueringsrapporten "Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten", ble utarbeidet av Nordlandsforskning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet fra mai 2008 til mai 2009. Bestillingen gikk ut på å undersøke "Er PP-tjenestens profil, modeller og praksis i samsvar med Opplæringslovens krav til tjenesten?" (Fylling & Handegård, 2009, s. 16). Det ble gjennomført fem empiriske undersøkelser. Den ene var en kvalitativ casestudie i fire kommuner/fylkeskommuner. De fire andre var nettbaserte spørreskjemaundersøkelser rettet mot henholdsvis PPT-ansatte, skoleeiere og barnehagestyrere/skoleledere/lærere. I den sistnevnte ble undersøkelsen sendt til 156 ledere fordelt i 48 barnehager, 48 skoler og 50 videregående skoler. Samlet svarprosent fra lederne var på 55 %. Av lederne som svarte var 22 % barnehageledere, 32 % skoleledere og 46 % skoleledere i videregående skole.

Barnehagelederne var altså svakest representert i denne undersøkelsen (Fylling & Handegård, 2009). Svarene fra de tre ledergrupperingene blir i hovedsak presentert samlet, og dette bidrar til at det er vanskelig å trekke ut hva som preger barnehagestyrernes svar. De ulike ledergruppene svar vedrørende vurderinger av PP-tjenestens kompetanse og tilgjengelighet blir imidlertid presentert hver for seg. Disse svarene viser et mønster som indikerer at PP-

tjenesten oppleves å være best tilpasset til og tilgjengelig for grunnskolen (Fylling & Handegård, 2009).

Det mest slående funnet var at det er mindre variasjon mellom ulike PP-tjenester i forhold til evalueringens sentrale spørsmål enn det som har vært den rådende oppfatningen (Fylling & Handegård, 2009). Det pekes på at det finnes variasjoner i størrelse og organiseringsmodeller, men at "(...) det synes ikke å være slik at slike forskjeller har stor eller systematisk betydning for arbeidsmåter, fagprofil eller vurderinger fra brukere og andre samarbeidspartnere." (Fylling & Handegård, 2009, s. 155). Et annet sentralt funn er at PP-tjenesten i liten grad har kapasitet og anledning til å arbeide direkte inn i institusjonene med saker vedrørende tilrettelegging og organisering av opplæringssituasjoner. Resultatene tyder på at institusjonene bare i begrenset grad ønsker at PPT skal arbeide på denne måten. Resultatene viser også at PP-tjenesten har et forbedringspotensial når det gjelder nytte og kvalitet, og at dette dreier seg om "(...) et sprik mellom hva tjenesten har anledning til å tilby, og hva skoler og barnehager ønsker enda mer av." (Fylling & Handegård, 2009, s. 155). PP-tjenestens ansatte opplever at alt for mye tid blir brukt på individ- og sakkyndighetsarbeid, mens barnehager og skoler gir uttrykk for at de ønsker mer av dette. Hovedkonklusjonen er at PPT et godt stykke på vei oppfyller lovkravet om å hjelpe barnehager og skoler i forhold til tilrettelegging for enkeltindivider. Resultatene viser imidlertid at PPT har vansker med å lykkes tilstrekkelig godt i forhold til tilrettelegging, tilpasning og organisering utover enkeltbarn. "De viktigste årsakene til dette er kapasitet, og vanskelig tilgjengelighet inn i skoler og barnehager når det gjelder mer organisasjonsutviklende tiltak." (Fylling & Handegård, 2009, s. 155).

2.4 Teorigrunnlaget i systemrettet arbeid

Den relasjonelle, samfunnsmessige og kulturelle forståelsesmåten ligger til grunn for systemrettet arbeid. All læring, utvikling og samhandling i barnehagen må forstås i lys av miljømessige forhold. Det teoretiske grunnlaget for denne måten å forstå læring, utviklingen og samhandling på finner vi i blant annet systemteori, utviklingsøkologisk teori, kommunikasjonsteori og konstruksjonistisk teori. Disse danner til sammen et teorigrunnlag for systemrettet arbeid. Vi gjør i tillegg rede for organisasjons- og innovasjonsteori fordi systemrettet arbeid fordrer kunnskaper om organisasjonsutvikling og endringsarbeid.

2.4.1 Systemteori

Et system kan defineres som en ”helhet av enkelte deler som hører sammen.” (Johannessen et al., 2010, s. 106). Ulike teorier om systemer forsøker å gripe og forklare sammenhenger innad i systemene og mellom systemene (Klefbeck & Ogden, 2003).

En kan vise til generell- og sosial systemteori. Biologen Ludvig von Bertalanffy presenterte i 1945 det han kalte generell systemteori, og definerte systemer som “(...) enhver enhet som kunne sies å opprettholde seg selv ved et samspill mellom systemets deler, (...)” (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 49). Han viser til et system som er helt åpent, hvor alle enkeltdelene skaper og omskaper seg selv via læring (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Luhmann skisserer en lukket forståelse av systemer, hvor endringer kommer på bakgrunn av press utenfra men at systemet i seg selv bestemmer hvordan det vil reagere. Systemet kan selv produsere og reproducere strukturer og arbeidsmåter, og det er kommunikasjonsprosessen som driver arbeidet fremover (Holck, 2004). Sosial systemteori tar utgangspunkt i samspill mellom organismer og miljøet og hvordan disse gjensidig virker på hverandre. Systemene kan ha ulik størrelse og sammensetning, det kan være planter og dyr, foreldre og barn eller organisasjoner i samfunnssystemet (Holck, 2004). Fellesnevneren er at delene hører sammen og påvirker hverandre (Johannessen et al., 2010). Barnehagen som sosialt system kan sees på som ett åpent system, som blir påvirket av innflytelser utenfra. Det utvikles relasjoner og foregår kommunikasjon innad i det enkelte systemet, samtidig som det samme skjer mellom de ulike systemene (Johannessen et al., 2010). Shaffer (1999) viser til at innad i systemet er alle komponentene innbyrdes avhengig av hverandre og de etterstreber stabilitet. Ved å etterstrebe stabilitet kan organisasjonen opptre som et lukket system og motarbeide forandring. De ansatte i barnehagen og PPT kan på denne måten opprettholde sin tilnærming til hverandre, og dermed også utfordringene de opplever. Ett viktig moment innenfor systemtenkning er at det er systemet som helhet som må endres, selv om det i utgangspunktet kun gjaldt påvirkning i en enkelt del av systemet.

2.4.2 Utviklingsøkologisk teori

I Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teoriperspektiv blir barns oppvekst og utvikling satt inn i en helhetlig og kontekstuell sammenheng. Perspektivet kan brukes på barns utvikling for å skape forståelse for hvordan miljøet påvirker læring og utvikling. Det kan også brukes for å planlegge integrerte og helhetlige tiltak og tjenester (Klefbeck & Ogden, 2003).

Det utviklingsøkologiske perspektivet illustreres via en modell med konsentriske sirkler som representerer systemer som omgir barnet. Disse benevnes som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet refererer til steder hvor barnet samhandler direkte med andre mennesker, som for eksempel hjemmet, barnehagen, fritidsmiljøet og lignende. Aktiviteter, roller og relasjoner utgjør de viktigste elementene i et mikrosystem (Johannessen et al., 2010). Kvaliteten på omsorg, stimulering, kommunikasjon og samspill på mikronivå har stor innvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 2005). Mesosystemet er betegnelsen på kontakt og forbindelser mellom to eller flere mikrosystemer. Denne typen kontakt betegnes som mesosystemforbindelser (Klefbeck & Ogden, 2003). Eksempler på slike forbindelser i et barns liv er kontakt mellom foreldre-barnehage, barnehage-skole, foreldre-fritidsmiljø.

Kvaliteten på mesosystemforbindelser er av stor betydning for barns utvikling. Teorien legger særlig vekt på betydningen av velfungerende samarbeidsrelasjoner mellom barnas foreldre og personalet i barnehagen/skolen. Felles forståelse og god kontakt mellom foresatte og profesjonelle omsorgspersoner vil være viktig for å sikre at barnet møter konsistente normer, forventninger og krav. Dette kan videre sikre helhetlig oppfølging og økt trygghet for barnet (Johannessen et al., 2010). Dette er ekstra sentralt i forbindelse med økologiske overganger, som for eksempel ved overgang fra barnehage til skole (Bronfenbrenner, 2005). Ved slike overganger oppstår nye mesosystemer (Klefbeck & Ogden, 2003). Et velfungerende mesosystem preges av mange og varierte kontakter, og av fravær av alvorlige verdikonflikter mellom mikrosystemene (Garbarino, 1985 ref. i Klefbeck & Ogden, 2003). Eksosystemet er miljøer eller systemer hvor barnet ikke deltar direkte. Eksempler på slike systemer kan være foreldrenes arbeidsplass, PPT-kontoret eller ulike kommunale instanser. Det som skjer i disse miljøene vil kunne påvirke mennesker og institusjoner som barna er avhengige av, og dette fører igjen til en indirekte påvirkning av barna. Hvordan eksosystemet påvirker barn, avhenger av om noen ivaretar barneperspektivet og taler barnas sak (Klefbeck & Ogden, 2003). Makrosystemet refererer til verdier, normer, lover, ideologi, økonomi, politikk og

kultur som omgir barnet og familien, og som setter sitt preg på de andre nivåene. Påvirkningen fra makrosystemet vil dermed legge føringer for og påvirke alle de andre systemene og hvert enkelt individ (Klefbeck & Ogden, 2003).

2.4.3 Kommunikasjonsteori

Gregory Batesons kommunikasjonsteori tar utgangspunkt i et relasjonelt syn på mennesket. Dette innebærer at grunnlaget for menneskers forståelse og læring ligger i deres relasjon til omgivelsene og i deres fortolkning av verden (Bateson, 2000, Ulleberg, 2007). Et viktig utgangspunkt i teorien er at alt er kommunikasjon (Bateson, 2000, Ulleberg, 2007). Mennesker kommuniserer og sender budskaper til hverandre verbalt og nonverbalt. Alle sider som inngår i og skaper forutsetninger for samhandling inkluderes i Batesons kommunikasjonsbegrepet (Johannessen et al., 2010).

En annen sentral idé i Batesons teori er at vi kan tenke og forstå ut fra henholdsvis lineære og sirkulære årsaksforklaringer. Den lineære årsaksforståelsen innebærer at det som skjer først betraktes som årsaken til det som skjer etterpå. Bateson la vekt på at den sirkulære årsaksforståelsen er en bedre forståelsesramme for menneskelig atferd og samspill (Bateson 1985, Ulleberg, 2007). Den sirkulære årsaksforståelsen belyser det som skjer fra ulike synsvinkler, og det bidrar til å synliggjøre at mennesker kan ha ulike oppfatninger om det som skjer (Johannessen et al., 2010). Denne tilnærmingen er hensiktsmessig hvis vi vil forsøke å forstå årsakssammenhenger i komplekse kommunikasjonssekvenser og samhandlingssituasjoner. Ved å ta i bruk en modell som viser sirkulære årsakssammenhenger, kan det skapes forståelse for at fortolkningen kan variere med synsvinkelen (Ulleberg, 2007).

Bateson var i tillegg opptatt av å studere interaksjons- og samhandlingsmønstre. Han identifiserte to hovedmønstre som han omtalte som henholdsvis symmetriske og komplementære mønstre (Bateson, 1985, Ulleberg, 2007). Symmetriske mønstre brukes om atferd som preges av likhet. Et eksempel på dette kan være at barnehagen fokuserer på enkeltbarns vansker og at PPT følger opp med tradisjonelt utrednings- og sakkyndighetsarbeid. Komplementære mønstre brukes om handlinger som er forskjellige men utfyllende. Et eksempel på dette kan være at PPT signaliserer at de har for lite ressurser, og at barnehagen slutter å etterspørre systemrettet hjelp. Både symmetriske og komplementære

interaksjonsmønstre kan være positive, men de kan samtidig ende i opptrapping eller utvikle seg til såkalt ”onde sirkler” (Bateson, 1985, Johannessen et.al., 2010, Ulleberg, 2007). I slike situasjoner kan kunnskap om symmetriske og komplementære mønstre være til hjelp for å analysere det som skjer i samspill og samarbeidsforhold (Ulleberg, 2007).

I Batesons teori fremheves den nonverbale kommunikasjonen i kroppsspråk og kunst som den mest opprinnelige formen (Ulleberg, 2007). Den måten et budskap blir formidlet på blir av den grunn viktigere enn ordene som benyttes. Dette understreker at metakommunikasjon er et viktig kommunikasjonsnivå i Batesons teori fordi den som regel er nonverbal (Bateson, 2000, Ulleberg, 2007). Metakommunikasjon brukes i betydningen kommunikasjon om kommunikasjonen (Johannessen et al., 2010). Bateson har skrevet at vi med små signaler kan sette en ramme for kommunikasjonen. Disse signalene formidler at det som skjer skal forstås innenfor den rammen (Ulleberg, 2007). Bateson var opptatt av at rutiner, strukturer og regler i samfunnsammenhenger kan metakommunisere om hvordan en sammenheng skal oppfattes (Bateson, 2000, Ulleberg, 2007). Samarbeids- og henvisningsrutiner som etableres mellom barnehagen og PPT kan, ut fra denne tenkningen, metakommunisere prioriteringer i forhold til individ- og systemarbeid. Batesons kommunikasjonsteorien kan anvendes for å analysere og forstå kommunikasjonsmønstre på ulike kommunikasjonsnivåer (Ulleberg, 2007).

2.4.4 Sosialkonstruksjonistisk teori

Teorier om sosialkonstruksjonisme er egnet til å belyse hvordan menneskene tenker og konstruerer sin virkelighet. Virkeligheten blir konstruert både individuelt, sosialt/kulturelt og fagteoretisk (Røkenes & Hanssen, 2006). Kenneth Gergen, amerikansk psykolog og filosof, understreker at all mening dannes i et sosialt fellesskap ved hjelp av språk og i relasjon med andre (Hårtveit & Jensen, 2008). Gjennom mentale og sosiale konstruksjoner er mennesket medskaper til virkeligheten og ny kunnskap (Røkenes & Hanssen, 2006).

Sosialkonstruksjonismen legger hovedvekten på at virkeligheten skapes gjennom sosiale konstruksjoner. Menneskets handlinger blir forstått først og fremst med utgangspunkt i sosiale relasjoner og en felles skapt virkelighet. Kunnskap blir ikke sett på som et resultat av indre, mentale prosesser, men som noe vi skaper i samhandling med andre mennesker. (K.J.Gergen 1997:77 ref. i Røkenes & Hanssen, 2006, s. 138).

Gergen fremmet tre teser for å vise forholdet mellom mening, språk og erfaring. Den første er at alle handlinger kan beskrives på mange forskjellige måter. Den andre er at det er et nettverk

av fortolkninger som danner utgangspunkt for å beskrive en handling. Den tredje og siste tesen er at det er vanskelig å peke ut en riktig handling, da handlinger kan identifiseres på mange måter (Hårtveit & Jensen, 2004). Han legger til at det er den enkeltes evne til å artikulere og tilpasse tolkningene i en sosial sammenheng som er interessant i hvert enkelt tilfelle. Gergen hevder med dette at ny kunnskap hviler i språket, og at de forannevnte kategoriene kan være rammer og metoder for ny kunnskap om verden (Hårtveit & Jensen, 2004). Sosialkonstruksjonismen er viktig som bakgrunn for å forstå hvordan meninger og kunnskap hos ansatte i barnehagen og PPT utvikles og formes i samhandling med hverandre.

2.4.5 Organisasjons- og innovasjonsteori

Moderne organisasjonsteori bygger på systemteori og beskriver organisasjoner som åpne systemer (Busch & Vanebo, 2003). Denne forståelsen innebærer at organisasjonen og omgivelsene betraktes som en gjensidig avhengig helhet. Det skjer en kontinuerlig vekselvirkning og påvirkning mellom alle delene, både innad i organisasjonen og mellom den og omgivelsene. Endringer ett sted fører til endringer andre steder (Busch & Vanebo, 2003). Den konseptuelle foretaksmodellen beskriver sentrale systemer og sammenhenger i en organisasjon, og består av atferds-, koalisjons-, transformasjons- og ledelsessystemet. Disse systemene påvirker hverandre gjensidig (Busch & Vanebo, 2003).

Koalisjonssystemet er kontakten og forholdet mellom organisasjonen og interessentene eller brukerne. Dette forholdet reguleres av formelle og uformelle kontrakter som angir hvilke tjenester organisasjonen skal levere, og hvilke motytelser som forventes av brukerne (Busch & Vanebo, 2003). Et eksempel på dette kan være skriftlige avtaler mellom PPT og barnehager som avklarer gjensidige forventninger og samarbeidsrutiner. Kontraktene eller avtalene danner grunnlag for målene det skal arbeides for å nå. Koalisjonssystemet innebærer i tillegg at organisasjonen må forholde seg til og tilpasse virksomheten til lover, forordninger og rammebetingelser fra offentlige myndigheter. Både barnehager og PPT må for eksempel tilpasse seg til myndighetenes krav og forventninger om at PPT skal arbeide mer systemrettet.

Transformasjonssystemet skal sikre at de bidrag som kommer inn i organisasjonen blir transformert til belønninger til alle interessenter. Det innebærer at brukerne får den tjenesten de har krav på, at de ansatte får sin lønn og at leverandører får betalt (Busch & Vanebo,

2003). Organisasjonene må finne hensiktsmessige måter å løse sine oppgaver på innenfor tilgjengelige ressurser og rammer. Det må etableres teknologi og organisasjonsstrukturer for å sikre transformasjonsprosessen (Busch & Vanebo, 2003). Teknologi kan i denne sammenheng være nødvendig utstyr, kompetanse og prosedyrer. Organisasjonsstrukturer dreier seg om å etablere strukturer for den formelle fordelingen av myndighet, ansvar og arbeidsoppgaver (Busch & Vanebo, 2003). For å sikre samarbeidet mellom PPT og barnehagen må begge avklare ansvarsområder og forventninger til hverandre, samt etablere rutiner og systemer for samarbeid.

Atferdssystemet består av alle menneskene som er involvert i organisasjonen. Menneskenes motivasjon, kunnskaper, følelser, verdier, holdninger og kunnskaper vil påvirke og regulere aktivitetene. Det kan etableres uformelle strukturer som kan være sterkere enn den formelle (Busch & Vanebo, 2003). Noen av de normene og verdiene som preger de mellommenneskelige relasjonene og organisasjonen som helhet, kan være så sterke at det må betegnes som en organisasjonskultur (Busch & Vanebo, 2003). Organisasjonskulturen innvirker på hvordan ansatte forholder seg til nye krav, arbeidsoppgaver og endringer, og til sine ledere, arbeidskolleger og samarbeidspartnere. Organisasjonskulturen gir også signaler til medlemmene om hva som er akseptert oppførsel og diskusjonstema. Innenfor organisasjoner kan det utvikle seg subkulturer, dvs egne kulturer blant ulike grupper i organisasjonen (Busch & Vanebo, 2003). I PPT og barnehager kan det for eksempel utvikle seg ulike subkulturer fordi personalet består av personer med ulik kompetanse og utdanningsbakgrunn. Ulike grupper innad i PPT kan for eksempel ha forskjellige syn på hvordan de vil drive systemrettet arbeid i barnehagen.

Ledelsessystemet er systemet som er etablert for å forhandle frem og realisere kontrakter med alle interessentene (Busch & Vanebo, 2003). Ledelse som funksjon skal sikre at organisasjonen når sine mål, og leders atferd har stor innvirkning på medarbeidernes trivsel og organisasjonens fungering. Ledelse kan defineres som "(...) et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill." (Erik Johnsen, 1984, ref. i Busch & Vanebo, 2003, s. 293). Ledelse må rettes mot koalisjons-, transformasjons-, og atferdssystemene. Et eksempel på PPT- leders og barnehagestyrers ledelsesfunksjon vil være å utvikle rutiner, prosedyrer og kulturer i organisasjonene som muliggjør systemrettet arbeid.

Organisasjonsutvikling (OU) har sine røtter i Human Relations-retningen (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Retningen la vekt på å utvikle mer demokratiske organisasjoner. Det pekes

på at alle mennesker ønsker å utvikle seg og lære. Medbestemmelse og deltakelse skaper eierforhold og ansvarsfølelse for endringer (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Endringer må derfor ta utgangspunkt i menneskene, ressursene, arbeidsoppgavene og hjelpemidlene som finnes i organisasjonen. For å skape varige endringer må det fokuseres på organisasjonen som helhet. Det må fokuseres på både organisasjonsstruktur og kultur, og endringsarbeidet må støttes og følges opp av ledelsen (Skogen & Sørli, 2002).

Argyris & Schön har hver for seg og sammen utviklet en modell som illustrerer læring i organisasjoner (Argyris & Schön, 1996, ref. i Holck, 2004). De skiller mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring innebærer at feil oppdages og korrigeres innenfor eksisterende handlingsnorm eller bruksteori. Brukteorien er de kunnskaper som styrer vår atferd, og den kan i enkelte tilfeller være taus, ubevisst og uartikulert (Busch & Vanebo, 2003). Enkeltkretslæring innebærer at problemløsningen skjer uten at det stilles spørsmål til den rådende bruksteorien. Denne læringen betraktes likevel som viktig og nødvendig i organisasjoner (Samuelsen, 2008, Busch & Vanebo, 2003, Holck, 2004). Det kan imidlertid oppstå situasjoner der den rådende bruksteorien hindrer viktige endringer. I slike situasjoner er det behov for dobbeltkretslæring. Dette innebærer at den eksisterende bruksteorien blir tatt opp til vurdering (Busch & Vanebo, 2003). ”Ved at organisasjonen stiller spørsmål ved egen virkelighetsoppfatning, problemforståelse og arbeidsform, har den mulighet til å endre vilkårene for egen praksis og organisering.” (Holck, 2004, s. 119). Dobbeltkretslæring vil med andre ord være av stor betydning i endrings- og utviklingsarbeid.

Innovasjonsteori fokuserer på hvordan endringer og forbedringer kan iverksettes og gjennomføres innenfor systemer eller organisasjoner. Skogen & Sørli (2002) definerer innovasjon som ”En planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis.” (s. 15). Kunnskaper om innovasjonsarbeid betraktes som verdifullt med tanke på å oppnå effekt av systemrettet arbeid. Organisasjonsutvikling som bygger på en systematisk fremgangsmåte kan øke sannsynligheten for forbedret praksis (Samuelsen, 2008). Det er i tillegg viktig å være oppmerksom på at det kan oppstå barrierer og motstand mot forandring (Skogen & Sørli, 2002). Psykologiske barrierer kan oppstå fordi endringene røkkes ved det kjente og trygge. En innovatør bør trygge deltakerne ved å informere dem om prosessen og konsekvensene for den enkelte og organisasjonen. Det vil også være viktig å øke tryggheten via medbestemmelse (Samuelsen, 2008). Praktiske barrierer kan oppstå fordi konkrete forhold som tid, ressurser og

systemer eller organisasjonsstrukturer er hindringer (Skogen & Sørli, 2002). Innovatører kan oppleve motstand fordi enkeltpersoner påpeker at de mangler ressurser til å gjennomføre endringene. Det bør settes av tid, faglige og økonomiske ressurser som står i forhold til planlagte endringer, og å planlegge endringer i samsvar med organisasjonens rammebetingelser. I andre tilfeller kan organisasjonens rutiner, strukturer og arbeidsprosedyrer skape vansker, og dette kan medføre behov for å endre på innarbeidede arbeidsrutiner. Makt og verdibarrierer betraktes som de viktigste barrierene i endringsarbeid. Dette er motstand som kan oppstå fordi endringer kommer i konflikt med enkeltpersoners verdier, normer, tradisjoner eller kulturbakgrunn (Skogen & Sørli, 2002). Det kan oppstå situasjoner hvor det brukes makt eller posisjoner for å forsvare eller ta vare på verdier man tror på (Skogen & Sørli, 2002). Innovatøren bør også være forberedt på at det kan oppstå motstand dersom endringer truer eller reduserer menneskers personlige, faglige eller økonomiske posisjon i organisasjonen (Samuelsen, 2008). Innovatørens viktigste strategier for å forebygge motstand vil være åpenhet, informasjon, kommunikasjon og samarbeid i alle faser av innovasjonsprosessen.

2.5 Systemrettet arbeid fra PPT i barnehagen

Systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen favner områder som forebygging, tidlig intervensjon, organisasjons-, kompetanseutvikling, læringsmiljø og rådgivning. Vi eksemplifiserer hva disse arbeidsoppgavene kan innebære for å synliggjøre vår operasjonalisering av begrepet systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen.

2.5.1 Forebygging og tidlig intervensjon

Systemrettet arbeid fra PPT skal virke forebyggende og bidra til at barnehager og skoler kommer i forkant av problemer og lærevansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). ”Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning” påpeker at tidlig innsats representerer prioritering av forebyggende handlinger og styrking av kjerneaktiviteten i barnehage og skole, samt læring og utvikling for et godt liv som samfunnsdeltaker (Utdanningsdirektoratet, 2009). Forebygging dreier seg om et føre var prinsipp, og om at det

er bedre å oppdage og begrense et problem i forkant enn å reparere i etterkant. Den amerikanske psykiateren Gerald Caplan skiller mellom primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Caplan, 1964, ref. i Helland & Øya, 2006). Med primærforebyggende tiltak menes generelle tiltak rettet mot alle barn i barnehage og skole. Disse tiltakene skal bidra til å forhindre at problemer skal oppstå. Primærforebyggende arbeid fra PPT til barnehagen kan være å tilby kurs om barns språkutvikling og metoder for språkstimulering for foreldre og barnehageansatte. Dette er viktige tema, fordi forskning har dokumentert at barn som har god språkutvikling før skolestart er best rustet til å bli gode tekstbrukere (Aukrust, 2005). Sekundærforebygging har som mål å forhindre at problemer forsterkes eller videreutvikles (Helland & Øia, 2006). Denne forebyggingen rettes direkte mot en gruppe hvor det er oppdaget økt risiko for avvikende utvikling. Dette vil for eksempel være aktuelt overfor barnehagebarn som viser forsinket språklig og/eller sosial utvikling. Tidlig intervensjon dreier seg nettopp om å identifisere og handle i forhold til barn eller unge som står i fare for skjevutvikling (Midthassel et al., 2011). Det innebærer at det så raskt som mulig settes inn nødvendige tiltak rettet mot barnet, foreldrene, barnehagen og nærmiljøet. Dette kan fungere som buffer for å forebygge en uheldig utvikling og stimulere en positiv utvikling. Gode og effektive tiltak bør ta utgangspunkt i beskyttelsesfaktorer og ressurser som finnes i barnet, familien og barnehagen (Overland, 2007). PPT kan for eksempel bidra til sekundærforebygging og tidlig intervensjon ved å delta på møter i barnehager for å vurdere tiltak og organisering som kan gjennomføres umiddelbart for å avhjelpe ulike typer vansker. Slike møter bør med andre ord ha et systemrettet fokus.

Tertiærforebygging handler om å sette inn tiltak på individnivå for å reparere eller begrense problemer av alvorlig og langvarig karakter. Dette ligger nært opp mot behandling og rehabilitering (Helland & Øia, 2006). I barnehagen kan dette dreie seg om den spesialpedagogiske hjelpen som gis til enkeltbarn på grunnlag av sakkyndig vurdering fra PPT. Eksempler på tertiærforebygging fra PPT kan være at de deltar i arbeidet med individuelle opplærings- eller utviklingsplaner, og at de gir foreldre- og personalveiledning. Selv om dette kan betegnes som individrettet arbeid, kan PPT fokusere på sammenhenger mellom individ og system i veiledningen som tilbys.

2.5.2 Barnehagen og organisasjonsutvikling

Rammeplanen fremhever at organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling for personalet må ses i et langt perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006). Sentralt i det å skape en utviklingsorientert barnehage står daglig pedagogisk ledelse (Gotvassli, 2006). Meld. St. 18 (2010-11) påpeker at å arbeide forebyggende i barnehagen vil innebære at PPT gir råd og veiledning i blant annet pedagogisk ledelse.

Holck (2004) viser til Shön (1971) som fremhever tre systemegenskaper ved organisasjoner. Disse viser til at et systems egenskaper må stemme overens med hverandre for at organisasjonen skal løse sine oppgaver på en hensiktsmessig måte.

Den første egenskapen er organisasjonens struktur som viser til hvordan en personalgruppe består av enhetsleder eller styrer, pedagogiske ledere og barne- og ungdomsarbeidere eller assistenter. Roller knyttes til posisjoner som gir ulik status, kompetanse og myndighet. Fra 1970 tallet og frem til i dag har vi sett en endring fra små avdelingsbarnehager til større avdelingsfrie barnehager. Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen (2011) viser til at de nye, store barnehagene er mer komplekse å drive. Det trengs hyppig møtevirksomhet og tid til planlegging av hvordan barnehagens innhold skal organiseres. Det kan det være utfordrene å kommunisere klare budskap ut til alle i en travel barnehagehverdag (Gotvassli, 2006). Ved at både PPT og barnehagen etablerer gode rutiner for samarbeid kan en sikre kontinuitet, og at PPT kan følge opp arbeid som er påbegynt over tid. Det kan bidra til at PPT utvikler en relasjon til den enkelte ansatte i barnehagen. PPT kan arbeide mot hele personalgruppen ved hjelp av en modell som tydeliggjør hvilke opprettholdende faktorer i miljøet som påvirker et barn med for eksempel adferdsvansker. Ved å avsette tid til dette kan ansatte erverve ny og felles forståelse for hvordan de skal etablere en tydelig og trygg relasjon til barnet.

Den andre egenskapen er organisasjonens teknologi som kan bestå av ulike programmer barnehagen bruker, individuelle opplæringsplaner for enkeltbarn, den enkelte avdelings plandokument og årsplaner som favner hele barnehagen. Den består også av hvilke arbeidsmåter barnehagen ser på som mest effektiv for å løse oppgaven de skal utføre, og hvilke mål og strategier som nedfelles i ulike plandokumenter. Ved at PPT kjenner barnehagens teknologi, kan de få økt forståelse for bakgrunn av valg av arbeidsmåter i den

enkelte barnehage. De kan støtte barnehagen i å utvikle felles begrepsinnhold i for eksempel hva som karakteriserer et godt læringsmiljø i barnehagen.

Den tredje egenskapen er organisasjonens teori, og består av hvordan de ansatte i barnehagen oppfatter virkeligheten og på hvilken måte de forholder seg til virkeligheten. Den består også av barnehagens verdisett. Barnehageloven viser til at barnehagen skal gi allsidige utviklings- og aktivitetsmuligheter og tilby et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det stilles større krav til tilrettelegging for barns læring og dermed også til læringsmiljøet i barnehagen. PPT kan bidra til organisasjonsutvikling ved å være tilstede i barnehagen og se hvordan barnehagens ansatte arbeider med de syv fagområdene. Da vil PPT se hvordan de ansatte makter å tilpasse for eksempel lærestoff og arbeidsmåter til gruppesammensetning, alder og interesser hos det enkelte barn. Dette vil også gi PPT verdifullt innsyn i personalets relasjonskompetanse overfor både barn og voksne. De vil få reell informasjon om hvordan de ansatte organiserer innholdet i barnehagen på en måte som ivaretar alle barn. Med utgangspunkt i dette kan PPT gi råd til styrer om pedagogisk arbeid og organisering.

2.5.3 Kvalitetssikring og kompetanseutvikling i barnehagen

Endringer som barnehageutbygging, mangel på førskolelærere, nye organiseringsformer og at barnehagen er blitt en del av utdanningssystemet har ført til økende fokus på kvalitet i barnehagen (Vassenden et al., 2011). Systemrettet arbeid fra PPT innebærer blant annet å hjelpe barnehager med kvalitetssikring og kompetanseutvikling. Det er viktig å understreke at barnehageeier og styrer har det primære ansvaret for den kontinuerlige kvalitets- og kompetanseutviklingen i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Et kompetent personale anses som den viktigste faktoren for å sikre god kvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2004). Kvalitet i barnehagen kan defineres som "(...) helheten av de egenskaper en barnehage har, og som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barns, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov." (Sandve, 2000, ref. i Winsvold & Gulbrandsen, 2009, s. 14). Kvistad & Søbstad (2005) skiller mellom strukturell, sosial og pedagogisk kvalitet i barnehagen. Strukturell eller ytre kvalitet dreier seg om egenskaper ved økonomiske, fysiske, materielle, menneskelige og organisatoriske rammebetingelser. Viktige faktorer vil være de voksnes kvalifikasjoner, antall barn per voksen, gruppeorganisering, lokaler og

budsjett. Sosial og pedagogisk kvalitet eller indre kvalitet dreier seg om egenskaper ved barnehagens relasjonelle og faglige sider (Kvistad & Søbstad, 2005). Sentrale faktorer vil her være kvaliteten på det sosioemosjonelle omsorgs- og samarbeidsklimaet, og personalets evne til å planlegge, gjennomføre og evaluere arbeidet i samsvar med gjeldende retningslinjer. PPT kan for eksempel bidra til kvalitetssikring ved å oppmuntre styrere og barnehageansatte til å fokusere på og vurdere ulike sider ved barnehagens strukturelle, sosiale og pedagogiske kvalitet.

Rammeplanen understreker at kvalitetsutvikling fordrer en stadig utvikling av de ansattes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lai (2004) gir følgende definisjon av kompetanse “ (...) samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.” (s. 48). Hovedmålet med kompetanseutvikling er i følge Gotvassli (2004) å dekke eventuelle gap mellom personalets kompetanse og barnehagens mål/arbeidskrav. Gotvassli (2004) understreker at personalets handlingskompetanse bør settes i sentrum for kompetanseutvikling i barnehagen, fordi det er den som setter de ansatte i stand til å løse problemer, utfordringer og oppgaver. Det inngår i følge Gotvassli (2004) fire typer kompetanse i personalets handlingskompetanse, lærings-, samspills-, fag-, og metodekompetanse. Læringskompetanse innebærer at personalet har evne til å tilegne seg ny kunnskap, og at de er endringsvillig og interessert i å lære nye ting. Samspillskompetanse innebærer evne til samarbeid, konfliktløsning og mellommenneskelig samhandling. Fagkompetanse innebærer både formell og praktisk innsikt i fag eller emneområder, samt evne til å innhente, bearbeide og forholde seg til kunnskap (Furu & Granholt, 2007). Metodekompetanse er evnen til å analysere en situasjon, og til å ta i bruk kunnskaper om fremgangsmåter for å løse ulike oppgaver i barnehagen (Gotvassli, 2004). Dette kan dreie seg om at personalet har kunnskaper om konkrete fremgangsmåter for å stimulere språklig og sosial utvikling, og at de har metoder for å forebygge, avdekke og følge opp spesielle behov hos barna. Handlingskompetanse er altså summen og kombinasjonen av de andre, og omfatter holdninger, kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å løse forskjellige problemer og arbeidsoppgaver i barnehagen (Gotvassli, 2004).

Gotvassli (2004) legger vekt på at kompetanseutvikling må planlegges, gjennomføres og evalueres på en systematisk måte. Arbeidet bør starte med en behovsanalyse for å avdekke kompetansekrav, tilgjengelig kompetanse og kompetansebehov. Det må deretter bestemmes

hvilke områder og målgrupper som skal prioriteres, og det må tas stilling til hvilke tiltak og metoder som skal benyttes. Når planen er ferdig kan kompetanseutviklingen gjennomføres. Det bør foretas evalueringer underveis og til slutt, og iverksettes oppfølgingstiltak hvis det er behov for det (Gotvassli, 2004). Dette synliggjør hvor viktig det er at PP-tjenestens hjelp til kompetanseutvikling skjer i forståelse og samarbeid med barnehagestyrer og ansatte. PPT kan for eksempel tilby hjelp og støtte i ulike faser av kompetanseutviklingen. For noen barnehager kan det være aktuelt å få støtte i arbeidet med å avdekke eventuelle gap mellom de ansattes kompetanse og kompetansekrav. I andre barnehager kan det være aktuelt å bidra med veiledning eller kurs som er tilpasset barnehagens kompetansebehov. Det kan i tillegg være aktuelt for PPT å tilby kompetanseutvikling innenfor de fire prioriterte områdene i regjeringens strategiplan for kompetanse i barnehagen. Dette er språk og språkstimulering, barns medvirkning, overgang til skole og pedagogisk ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2007).

2.5.4 Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø

Barnehagen som virksomhet må ses i lys av samfunnet den opererer i. Med tilnærmet full barnehagedekning og ved å inkludere barnehagen i Kunnskapsdepartementet, er den nå en frivillig del av utdanningssystemet i Norge. Det stilles i dag ulike forventninger til barnehagen. Skoleforberedelse og kunnskapsorientering vinner terreng mot tidligere tradisjon som tilsa at barndommen har verdi i seg selv uten vekt på å være en forberedelse til skole og arbeidsliv (Vassenden et al., 2011). 19. desember 2008 ble teksten i Barnehagelovens § 1 om formål endret ved lov fra å ”gi barna en oppdragelse (...)” til å ”(...) ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.” (2005). Rammeplanen sier at barnehagen skal tilby et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste, med vekt på omsorg, lek og læring tilpasset det enkelte barn og barnegruppe (Kunnskapsdepartementet, 2006). De siste revisjonene av lovverk, forskrifter og rammeplanen harmoniserer gradvis de ulike formuleringer for barnehage og skole. At ordet oppdragelse er erstattet med danning, knyttes sammen med at barnehagefeltet i 2005 ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Skålid, 2011).

Læringsmiljø i skolen beskrives som alle kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2011). Utdanningsdirektoratet

gir videre fem kjennetegn på et godt læringsmiljø. Dette er lærers evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom lærer og elev, positive relasjoner og kultur for læring, godt samarbeid mellom skole og hjem, god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er økt oppmerksomhet mot læring i barnehagen, og mot læringsmiljøets betydning for læring i skolen. Rammeplanens kapittel om inkluderende fellesskap vektlegger at ”barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 23). De ulike faktorene som læringsmiljøet påvirkes av er ikke like tydelig uttalt for barnehagen som for skolen. Rammeplanen understreker at barnehagetilbud av god kvalitet er en forutsetning for inkluderende fellesskap, og at læringsmiljøet bør preges av voksne som lytter, støtter og utfordrer barn (Kunnskapsdepartementet, 2006) . Ved hjelp av kjennetegn skissert fra Utdanningsdirektoratet (2011), vil vi gi noen eksempler på hva som kan prege barnehagens læringsmiljø.

Den voksnes evne til å lede grupper og temaopplegg vil karakteriseres av tydelig struktur i samlingsstunder og hverdagsaktiviteter. Det er tydelige mål for barnas læring og utvikling, og de ansatte har høye forventninger til alle barna tilpasset deres forutsetninger. Det utarbeides regler i samarbeid med barna, og barna gis mulighet til medvirkning.

Positive relasjonen mellom barn og voksne preges av den voksnes evne til å inngå i en positiv og støttende relasjon med hvert enkelt barn. Barnet opplever trygghet og tillit, og at det blir sett. De voksne skaper engasjement og motivasjon for læring, og de bidrar til god selvfølelse hos barnet.

Positive relasjoner og kultur for læring blant barna kjennetegnes av at barna aksepterer ulikheter, og at det er greit å være flink til noe og ha utfordringer i noe annet. Barna samarbeider og har felles opplevelser, og de føler seg inkludert i gruppen. Barna forstår hvilke krav som stilles for at læringsmiljøet i barnehagen skal være godt. De voksne tilrettelegger for lek og aktiviteter som fremmer barnas undring, nysgjerrighet og lærelyst.

Ett godt samarbeid mellom barnehage og hjem kjennetegnes ved at foreldre og ansatte formidler de samme positive forventningene tilpasset barnas forutsetninger. Forventninger til hverandre er tydelig uttalt, og foreldre har reell medvirkning.

Ved god ledelse, organisasjon og kultur for læring i barnehagen er mål og forventninger til de ansatte tydelig kommunisert fra ledelsen. Leder gjør løpende vurderinger og gir tydelige tilbakemeldinger til de ansatte. Barnehagen preges av et positivt samarbeidsklima, og det er gode relasjoner mellom de ansatte og mellom ansatte og ledelse.

PPT kan bidra til å videreutvikle barnehagens læringsmiljø ved å bevisstgjøre de barnehageansatte på betydningen av eget arbeid innenfor disse områdene. Målet bør være å styrke personalets forståelse av seg selv og egen rolle som viktigste faktor for å etablere et godt læringsmiljø i barnehagen.

I barnehagens Rammeplan (2006) er begrepet livslang læring innført, og barn skal sees på ut fra et helhetssyn. Det stilles ikke krav til bestemte resultater av barns læring i barnehagen, men gjennom et inkluderende fellesskap skal barnehagens innhold utformes som meningsfylt for den enkelte og for gruppen som helhet. Rammeplanen stiller krav om at barnehagen må tilpasse fagområdene til ”barnas alder, interesser, barnegruppens sammensetning og øvrige forutsetninger.” (s. 22). Denne tilpasningen skal nedfelles i barnehagens plandokumenter, og progresjon skal tydeliggjøres. Rammeplanen fremhever at samspill av god kvalitet barn i mellom, mellom barn og voksne og mellom de voksne er blant de viktigste forutsetningene for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læring i barnehagen sees på som livslange prosesser. De skapes i daglige hendelser, sammen med de voksnes oppfatninger og refleksjoner i forhold til teoretiske forankringer, politiske føringer, lover og dokumenter som er styrende for barnehagens virksomhet (Nordtømme, 2010). De ansatte er veiledere i barns vekslning mellom samfunnets normer, sosiale krav og egen væremåte.

Beskrivelsene i Rammeplanen kan sees som sammenfallende med faktorene for et godt læringsmiljø som er skissert fra Utdanningsdirektoratet (2011) og i Meld. St. nr 18 (2010-11). Hvordan det snakkes om barns læring og læringsmiljø i barnehagen, vil påvirke hva personalet anser som viktig og hva som får oppmerksomhet (Nordtømme, 2010).

Fagområdene som ligner skolens får stor oppmerksomhet og det påvirker barnehagens innhold (Østrem mfl ref. i Nordtømme, 2010). Barnehagens fysiske rom og organisering kan også ses som en del av barnehagens læringsmiljø, hvor kunnskap om at læringsprosesser påvirkes av miljøets utforming er gjenstand for diskusjon. Også her har det skjedd en endring fra tidligere barnehagers organisering som mer knyttet opp mot hjemmet, til i dag å inneholde spesialrom beregnet på bestemte typer aktivitet (Nordtømme, 2010). Både barnehagens størrelse og organisasjonsform vil innvirke på læringsmiljøet. Vassenden et al. (2011) viser til

at store avdelingsfrie barnehager på den ene siden har høy fagkompetanse, men at de på den annen side er preget av hyppige skifter i nære samspillsituasjoner. De mindre avdelingsbaserte barnehagene er preget av trygghet og høy stabilitet i voksengruppen, men personalets mulighet for faglig utvikling er begrenset. I de store barnehagene er det preg av at pedagogisk personale tilbringer lite tid med barna grunnet mer fokus på organisering. I de små barnehagene er det preg av at ny fagkunnskap om barns behov for gjensidig kommunikasjon og samspill ikke er en del av personalets kompetanse. Mellomstore barnehagene fremheves som den ideelle organisasjonsformen (Vassenden et al., 2011).

PPT kan på bestilling observere de ansattes evne til å lede grupper, organisere og tilrettelegge læringsmiljøet. De kan også observere samspill mellom barn, og mellom barn og voksne i gruppen. Sammen med de ansatte kan PPT bidra til å utvikle forståelse for hva som kjennetegner læringsmiljøet i den enkelte barnehage, og for hvilke faktorer som påvirker et godt omsorgs- og læringsmiljø for alle barn. Ved kritisk refleksjon vil bevissthet om barnehagens læringsmiljø være i stadig forandring og gi grunnlag for videre utvikling av barnehagen som læringsarena (Hogsnes, 2010).

2.5.5 Rådgivning og veiledning

Rådgivning og veiledning kan defineres som pedagogisk virksomhet hvor målet er å sette hjelpesøker bedre i stand til å hjelpe seg selv i forhold til den aktuelle saken og i lignende situasjoner (Johannessen et al., 2010). Rådgivning er frivillig, mens veiledning i større grad innebærer plikt til å delta. Veiledning foregår ofte innenfor samme yrkeskategori, hvor den som veileder har større faglig kompetanse enn den som søker veiledning/blir veiledet (Johannessen et al., 2010). Davis (1995) vektlegger veiledning som virkemiddel for å holde kunnskaper ved like, forbedre ferdigheter og oppleve personlig støtte når en arbeider med vanskelige saker.

Konsultasjon skiller seg fra direkte rådgivning og veiledning. Det er et forhold mellom to personer med ulik spisskompetanse eller ulike profesjoner. Konsultasjon er indirekte, ved at den som søker råd gjør det med utgangspunkt i pågående arbeid i forhold til et barn, en person, en gruppe eller et system (Lassen, 2002).

Rådgivning og veiledning har vært og er en av de viktigste oppgavene til PPT (Johannessen et al., 2010, Kunnskapsdepartementet, 2011). Opplæringslovens § 5-7 (1998) viser til at den spesialpedagogiske hjelpen alltid skal inneholde tilbud om foreldrerådgivning, og at hjelpen kan gis av PPT. Om PPT står det i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) at i tillegg til å være sakkyndig instans, kan de gi råd og veiledning til barnehagen vedrørende barn med nedsatt funksjonsevne som har fortrinnsrett ved opptak i barnehagen. Lassen (2002) viser til at oppgaver innenfor rådgivning ofte springer ut fra et ønske om problemløsning, sikre utvikling, forebygge eller gi veiledende sakkyndig uttalelse. Rådsøker kan være foreldre, personale i barnehage eller barnehagestyrere. Barns opplevelse av barnehagen, og barneperspektivet er sterkt vektlagt i dag. Barns rett til medvirkning og barns læring ses i større grad i sammenheng med kvaliteten på relasjonen i samspillet mellom barn og voksne (Vassenden et al., 2011). I denne relasjonen kan vi tenke at barnets behov for råd og veiledning skal bli ivaretatt. Oppgavene skissert over kan foregå på både systemiske og individuelle nivåer. Det systemiske perspektivet på rådgivning og veiledning med utgangspunkt i en individrettet sak, er i så måte at rådgiver etterlater og sprer kompetansen sin. Målet er at kompetanse gitt i forhold til ett barn i en situasjon skal overføres og brukes overfor andre barn i andre situasjoner. Eksempler på dette kan være at flere er tilstede på tilbakemeldingsmøter, eller at PPT er tilstede i barnehagen og veileder avdelingspersonalet med utgangspunkt i enkeltbarn. Konsultasjon kan med fordel brukes av barnehagestyrere eller pedagogisk ledere i prosessen før de bistår foreldre med å henvise barn til PPT. Konsultasjon kan også brukes i forkant av en systemrettet henvisning eller forespørsel.

Meld. St. 18 (2010-11) skisserer klare forventninger om at PPT arbeider systemrettet mot barnehagen ved å veilede og "(...) videreutvikle kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker." (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 91). Dette skal gjøres ved at PPT er tettere på barnehagene i en kompetansegivende rolle, de skal gi råd og hjelp og "diskutere alternative tiltak og strategier som kan iverksettes raskt (...)". (s. 94). Oppgaver som omhandler pedagogisk utviklingsarbeid eller familiearbeid krever en systemisk tilnærming (Lassen, 2002). Områder som omhandler læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker vil vi si kommer inn under pedagogisk utviklingsarbeid, og vil derfor være områder hvor det er viktig at PPT har en systemrettet veiledende og kompetansegivende rolle overfor barnehagene. Det kan være i forhold til sosial fungering eller emosjonell tilpasning i en barnegruppe, det kan være å videreutvikle personalets relasjonskompetanse eller det kan være utvikling av læringsmiljø. Dette kan ses på som

kontinuerlige prosesser. Overgang til skole er årlige, forebyggende oppgaver. Implementering av ulike programmer eller nye rutiner, er også forebyggende oppgaver i systemet rundt barnet. Å ønske en forbedring av eksisterende praksis kan oppstå innad i en enkelt barnehage, eller det kan igangsettes av politisk ledelse utenfor systemet (Johannessen et al., 2010). Eksempler på dette kan være Kunnskapsdepartementet (2011) som vil sikre at alle barn får tilbud om språkkartlegging i barnehagen, som igjen kan føre til at kommuner ønsker å innføre faste kartleggingsverktøy for språkutvikling i alle barnehager. Eller det kan være en barnehagestyrer som opplever at de ansatte trenger å videreutvikle forståelse for hvordan egen kommunikasjonsmåte har betydning for relasjonen mellom barn med vansker og de voksne.

Med bakgrunn i strategi for organisasjonsutvikling, Problem-Solving, og et økologisk perspektiv, viser Johannessen et al. (2010) trinnene i det de kaller en spesialpedagogisk rådgivningsmodell. Den er laget med tanke på at PPT skal veilede innenfor utdanningssystemer som barnehage og skole. Den kan være et godt verktøy for PPT og gjengis derfor i forenklet form. Modellen har åtte faser som kan overlappe hverandre eller pågå samtidig. Den første fasen tar utgangspunkt i at barnehagen tilkjennegir et følt behov og etablerer kontakt med PPT. Fase to kartlegger problemet, etablerer en problemforståelse og har en foreløpig måldrøfting. I fase tre forsøker en å belyse miljøenes muligheter og begrensninger når det gjelder å møte behovene til personen eller systemet. Fase fire skisserer, med bakgrunn i problemforståelsen og kartleggingen, mål og delmål som fører til den femte fasen, hvor deltakerne i prosessen skisserer ideer til tiltak. I fase seks velger en de tiltak som tjener mål og delmål på en realistisk måte. Her setter en også opp en tiltaksplan over hvem som skal gjennomføre hva, når tiltakene skal prøves ut, hvor lenge og hvordan evaluering skal foregå. Fase syv er utprøving av valgte tiltak og fase åtte inneholder evaluering som igjen skal danne utgangspunkt for videre arbeid. Et økologisk perspektiv på evalueringsfasen vil innebære å fokusere på systemet rundt rådsøker, og at deltakerne er selvkritiske til egen virksomhet.

Gjennom systemrettet rådgivning og veiledning til barnehagen, kan PPT på sikt styrke personalets kompetanse i å tilrettelegge barnehagetilbud tilpasset enkeltbarns behov. Kvalitetsarbeid er en kontinuerlig prosess, og ved systemrettet veiledning kan PPT bidra til at barnehagens personale reflekterer over og endrer egen praksis i tråd med gjeldene føringer fra departement og kommune. Dette kan muligens føre til færre individrettede henvisninger til PPT.

2.5.6 Kultur og systemer for samarbeid

Jacobsen og Thorsvik (2007) diskuterer organisasjonens kultur som suksessfaktor for hvor vellykket en virksomhet er. Felles kultur innebærer en erkjennelse av hvordan den enkelte inngår i større sammenhenger og hvordan ”de deler grunnleggende antakelser, verdier og normer som fremmer en felles forståelse og tenkning omkring hvordan oppgaver og arbeidsform må tilpasses for å realisere overordnede mål.” (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 117). En sterk kultur bærer preg av tillit mellom ledelse og ansatte. Den er også kjennetegnet ved tillit mellom ansatte i ulike enheter. Gjennom standardisering av normer og verdier, vil kultur kunne fremme samarbeid og koordinering (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Busch og Vanebo (2003) snakker om strategier rettet mot interessentene, og viser til samarbeidsrelasjoner og relasjonskontrakter. For å stabilisere koalisjonen anbefaler de blant annet samarbeidsavtale som strategi. Fylling og Handegård (2009) refererer til samarbeid på systemnivå som kompetansenettverk, faste møter m.m. Cameron et al. (2011) viser til at faste og regelmessige kontakter gjør det lettere å arbeide systemrettet i barnehager over tid. Systemrettet arbeid fordrer at det etableres gode samarbeidsstrukturer mellom alle involverte parter.

Cameron et al. (2011) og Fylling & Handegård (2009) peker på utfordringen PPT har ved at barnehagene i Norge består av mange små enheter, og at det derfor er få PPT- kontor som har fast kontaktperson i den enkelte barnehagen. Skolene har i større grad utviklet faste rutiner og strukturer for samarbeid med PPT. Ved individrettede saker i barnehagen er det i større grad utviklet samarbeidsstrukturer som involverer foreldre, PPT, skole og andre hjelpeinstanser, alt etter hva behovet er. Dette skjer blant annet via samarbeidsmøter, ansvarsgruppemøter og møter i forbindelse med overgang til skole.

Med bakgrunn i systemisk tenkning er det avgjørende at det er etablert strukturer for kontakt og samarbeid som kan sikre kontinuitet og helhet i arbeidet. Å etablere tillit mellom barnehagen og PPT vil være viktig for å bli opplevd som en troverdig rådgiver når PPT skal arbeide systemrettet mot barnehagen. Tillit kan ta lang tid å bygge, og krever tilstedeværelse av PPT i barnehagen. Ved å utvikle gode samarbeidssystemer innad i barnehagen og mellom barnehagen og PPT, kan PPT bli kjent med den enkelte barnehage som organisasjon. Det vil gi god kjennskap til utfordringer innad i organisasjonen, og det vil gi PPT et godt grunnlag til å hjelpe med kompetanse- og utviklingsutvikling i barnehagen. Eksempler på ulike

samarbeidsrutiner kan være skriftlige samarbeidskontrakter mellom barnehage og PPT, faste kontaktpersoner, fast møtetid med fokus på både individ- og systemsaker, og henvisningsskjema som favner utfordringer på individ-, gruppe- og systemnivå.

Å henvise saker til PPT via et henvisningsskjema er den formelle inngangsporten for at foreldre og barnehage innleder et samarbeid med PPT. Den enkelte kommune har egne henvisningsrutiner. Vi har ikke funnet at noen har undersøkt hvordan barnehagene kan henvise systemrettede saker til PPT, eller hvilke rutiner PPT har for å ta imot systemrettede henvisninger fra barnehagen. Vi kan anta at ved å bruke et henvisningsskjema hvor det fremgår hva kommunen/det lokale PPT kontoret legger i begrepet systemrettede saker, vil det ha en informerende effekt på barnehagen om denne delen av PPTs arbeidsområder. Rambøl (2006) har pekt på at det i stor grad er den enkelte kommune eller det enkelte kontor som må utarbeide sin egen forståelse av hva begrepet systemrettet arbeid skal inneholde. Ved søk etter henvisningsskjema, viser det seg at det i noen kommuner er tatt med henvisning av systemrettede saker på det samme skjema som er for individrettede saker. Momenter som går igjen ved henvisning av systemrettede saker er undervisning/kurs, bistand i foreldresamarbeid, prosjektdeltakelse, observasjonsarbeid, konsultasjon/veiledning, hjelp til kompetanseheving og organisasjonsutvikling.

Holck (2004) peker på at en forutsetning for å utvikle en hensiktsmessig organisasjon og arbeidsmåte er at "(...) aktørene har et realistisk virkelighetsbilde av det som foregår i organisasjonen og de utfordringer organisasjonen har." (s. 106). Gjennom faste strukturer for samarbeid og i møte med praksis, kan barnehagen og PPT etablere tillit og felles fokus. Dette kan danne grunnlag for felles forståelse av hvordan gode samarbeidsrutiner kan bidra til at tiltak og strategier raskt kan iverksettes i barnehagens læringsmiljø.

2.6 Undersøkelsens problemstilling

Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet med utgangspunkt i oppvekstpolitiske idealer, teori og forskning som er presentert i dette kapitlet. De bygger i tillegg på arbeidserfaringer som spesialpedagoger for førskolebarn i henholdsvis barnehage og PPT. Overordnet problemstilling er

I hvilken grad gir barnehagestyrere uttrykk for at de har erfaring med systemrettet arbeid fra PPT, og hvor stor andel fremhever dette som viktig for barnehagen?

Forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse og besvare den er

- Hvilket innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som sentralt?
- I hvor stor grad har styrerne erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT?
- Hvilke former for systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som viktig?
- I hvilken grad er det samsvar mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen?
- Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT har styrerne mest erfaring med?
- Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT fremhever styrerne som viktig?

Forskningsspørsmålene danner rammen for spørsmålene i spørreskjemaet. Vi ser for oss at svarene kan gi indikasjoner på hva barnehagestyrere legger i begrepet, samt bidra til å tegne et bilde av deres erfaringer med og oppfatninger om hvor viktig systemrettet arbeid fra PPT er for barnehagen.

3 Metode

3.1 Kvantitativ tilnærming

Kvantitativ forskning innebærer at det samles inn opplysninger som er sammenlignbare fra et forholdsvis høyt antall enheter eller informanter. Disse opplysningene uttrykkes deretter i form av tall, og det foretas en statistisk analyse av mønsteret i dette tallmaterialet (Hellevik, 2002). Dette tilsier ekstensivt undersøkelsesdesign, hvor en har som mål å få vite noe om en spesiell populasjon (Jacobsen, 2005). Deduktiv strategi innebærer at tidligere empiriske funn og tidligere teorier danner grunnlag for forventninger om hvordan virkeligheten kan se ut. Deretter samles empiri for å se om forventningene harmonerer med virkeligheten (Jacobsen, 2005). Kvantitativ metode er godt egnet til å få frem summen av individuelle synspunkter, for eksempel hva flertallet eller mindretallet mener om en sak (Jacobsen, 2005).

Det empirisk-kvantitative forskningsdesignet egner seg godt i undersøkelsen, fordi vår intensjon er å kartlegge hvilke erfaringer og meninger et forholdsvis stort antall barnehagestyrere har vedrørende systemrettet arbeid fra PPT. Det mangler per dags dato forskningsbasert kunnskap som belyser temaet sett fra styreres og barnehagens ståsted (Cameron et al., 2011). Dette viser at det er behov for at barnehagestyrerne blir spurt som selvstendig gruppe vedrørende i hvilken grad de uttrykker at systemrettet arbeid fra PPT er viktig for barnehagen. Vi håper en bredt anlagt deskriptiv undersøkelse med et representativt utvalg kan bidra til å supplere dagens kunnskapsgrunnlag.

Sterke sider ved kvantitativ metode er lave kostnader, rask tilgang på mange enheter og lett registrerbar informasjon. Vi som forskere kan i liten grad påvirke resultatet. Begrepsvaliditet anses som den største svakheten ved kvantitativ metode. Vi kan ikke garantere at informantene har samme oppfatning av begrepet systemrettet arbeid som det standardiserte spørreskjemaet åpner for (Jacobsen, 2005). Kritikken mot kvantitativt design kan ses i lys av om forskeren egentlig måler sin egen forståelse av fenomenet som undersøkes. Både spørsmål og svar er definert av forskeren selv (Jacobsen, 2005). Ved å samle empiri på bakgrunn av konkrete forventninger, kan en risikere å bygge opp under de samme forventningene.

Metoden begrenser tilgang på informasjon, og en kan risikere å overse viktige opplysninger (Jacobsen, 2005). Andre ulemper kan være at informasjonen en får er overfladisk, og at datainnsamlingen er lite fleksibel.

3.1.1 Kvalitativ analyse av frie kommentarer

Vi har valgt å ta med noen åpne skrivefelt hvor vi ber om kommentarer til spørsmålene. Dette innebærer at vi har et kvalitativt element i vår undersøkelse.

En kvalitativ tilnærming egner seg når undersøkeren ønsker beskrivelser av hvordan mennesker forstår og fortolker en situasjon, eller å undersøke hvilke intensjoner og holdninger som kan stå sentralt (Befring, 2010, Dalen, 2008, Jacobsen, 2005). Det kan være hensiktsmessig å benytte både kvantitativ og kvalitativ metode i moderne forskning. Dette omtales som metodetriangulering, hvor metodene kombineres som ulike deler av en undersøkelse for å avklare et tema (Befring, 2010, Jacobsen, 2005, Lund, 2002). Med bakgrunn i at vi har få åpne kommentarfelt i spørreskjemaet, ser vi det ikke som metodetriangulering. Vi vurderer det derfor ikke som nødvendig å redegjøre for alle trinn ved kvalitativ metode, men går direkte til kodingsprosessen. Den består av å gå gjennom datamaterialet og danne oss et inntrykk av om noe peker seg ut som karakteristisk eller typisk. Det vi finner vil vi forstå og tolke i lys av kunnskapsgrunnlaget og det kvantitative datamaterialet vi har samlet inn (Dalen, 2008, Befring, 2010). Ved systematisk å gå gjennom de frie kommentarene for å se hva som utmerker seg, håper vi å kunne supplere og utdype den informasjonen vi får via de standardiserte svaralternativene.

3.2 Survey som metode

En surveyundersøkelse er en forskningsmetodisk tilnærming av empirisk-kvantitativ design. Gallup og spørreskjema kan være eksempler på surveyundersøkelser hvor det er behov for data og informasjon fra et representativt utvalg av de personene eller institusjonene som skal undersøkes (Befring, 2010). De Vaus (2002) påpeker at en survey er karakterisert av formen på data og metode for analyse. Det samles inn informasjon om samme variabler fra flere

informanter som settes inn i strukturerte datamatriser. Matrisene er avgjørende for analysen som baserer seg på å sammenligne svarene fra hver informant (De Vaus, 2002). En survey gir mulighet til å samle informasjon fra et stort antall informanter. Dette vil gi kunnskap til et felt som er aktuelt, og som det er forventet at det skal forskes mer på for at PPT skal bistå barnehagen i å utvikle god kvalitet for alle barn i barnehagene (Cameron et al., 2011).

Vi innhenter primærdata ved å utarbeide et spørreskjema med lukkede svaralternativer. Undersøkelsen rettes mot et representativt utvalg barnehagestyrere i private og kommunale barnehager i Norge, og sendes via e-post til informantene. Vi har utformet og gjennomført vår survey ved hjelp av det nettbaserte verktøyet Questback (QB). QB har relativt rask opplasting av e-post adresser til respondentene og publiserer undersøkelsen i løpet av 5 minutter (Questback). Data fra QB er konvertibelt med Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). SPSS er et dataprogram som benyttes til statistisk bearbeiding og analyse av data (Jonsborg & Sørensen, 2010).

En undersøkelse via nettet og ved hjelp av QB gjør det enkelt å distribuere til mange informanter. Kostnadene er lave, bortsett fra å betale for at utvalget blir korrekt trukket. Dette anser vi å være en stor fordel ved denne måten å gjennomføre en survey på. En annen fordel er at anonymitet sikres ved at ingen navn eller adresser kommer opp i adressefeltet. En ulempe ved nettbaserte spørreundersøkelser er at vi ikke har garanti for hvordan utvalget oppfatter våre spørsmål. Vi ser ikke personene som svarer, vi har ingen mulighet til å forklare eller eksemplifisere. Vi har heller ikke kontroll på hvem som svarer. Det kan være andre som har tilgang til e-posten og gir sin besvarelse på selvstendig initiativ. Når undersøkelsen er sendt har vi ingen mulighet til å endre på innholdet. Vi vet ingenting om mottakernes kompetanse i forhold til å benytte pc som verktøy for å svare på undersøkelsen. Distanse kan gå begge veier. Det er en fordel at forskeren ikke kan påvirke resultatet, men det kan være en ulempe at den som undersøkes ikke føler seg forpliktet til å delta. Om temaet ikke fanger målgruppen kan vi risikere å oppnå lav svarprosent. Dette kan svekke både statistisk og ytre validitet, og dermed generaliseringsstyrken.

3.3 Beskrivelse av deltakere og gjennomføring

3.3.1 Populasjon og utvalg

I undersøkelsen er den teoretiske populasjonen alle som er ansatt i stillingen som barnehagestyrere i kommunale og private barnehager i Norge. Da det er ressurskrevende å gjennomføre undersøkelser i hele populasjonen, må det trekkes et utvalg. Idealet er å trekke et representativt utvalg som gjenspeiler vesentlige kjennetegn ved populasjonen. Dersom utvalget er representativt, kan det gi tilnærmet samme resultat som en ville fått hvis hele populasjonen hadde deltatt (Hellevik, 2002). Dette kan videre gi bedre vilkår for å generalisere funn til å gjelde hele populasjonen (Befring, 2010). Utvalgets størrelse vil innvirke på utvalgets representativitet, men i følge Befring (2010) er det sjelden behov for utvalg større enn 10 % av populasjonen.

Populasjonen barnehagestyrere i Norge

Tall fra statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det var totalt 6811 styrere i Norske barnehager i 2010 (statistikk fra 2011 blir ikke offentliggjort før juni 2012). Av disse var 92 % kvinner og 8 % menn. Barnehagelovens § 17 stiller krav om utdanning som førskolelærer eller annen høgskoleutdanning som gir barnefaglig pedagogisk kompetanse, men den åpner opp for dispensasjon. Tall fra SSB viser at 6123 (89,9 %) av barnehagestyrerne i Norge hadde utdanning som førskolelærere i 2010. Av de øvrige styrerne hadde 417 (6,1 %) annen pedagogisk utdanning, mens 22 (0,3 %) hadde fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Det var totalt 218 barnehagestyrere som arbeidet med dispensasjon fra utdanningskravet i 2010.

Tall fra SSB viser at 46,2 % av barnehagestyrerne arbeidet i kommunale barnehager, mens 53,8 % arbeidet i private barnehager i 2010. Det arbeider barnehagestyrere i 19 norske fylker og på Svalbard.

I følge Rammeplanen har styrer et overordnet ansvar for å initiere og lede planleggings-, dokumentasjons- og vurderingsarbeidet i barnehagen. Styrers faglige ansvar for årsplanens innhold understrekes. Det vektlegges at planene må ses i sammenheng med både barns

oppvekstmiljø og kommunens planer for barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det understrekes i tillegg at barnehagen skal samarbeide med grunnskolen, helsestasjonen, barnevernstjenesten, PPT, utdanningsinstitusjoner og andre aktuelle samarbeidspartnere, og at det må etableres hensiktsmessige samarbeidsordninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Formuleringene i Barnehageloven og Rammeplanen viser at det stilles store krav til barnehagestyreres ledelsesfunksjoner. Administrativ ledelse dreier seg om at styrer må etablere, følge opp og kontrollere regler, rutiner, strukturer og arbeidsprosedyrer for å sikre oversikt, stabilitet og forutsigbarhet i organisasjonen (Gotvassli, 2006). Konkrete oppgaver vil være inntak av barn, lønnsarbeid, budsjett, rapportering, møtevirkosomhet, vaktplaner og andre typer papirarbeid (Gotvassli, 2006). Pedagogisk ledelse handler om at styreren må fokusere på gjeldende krav, mål og fagområder som barnehagen skal arbeide for å oppfylle (Børhaug & Lotsberg, 2010). Dette kan dreie seg om ulike typer planleggings-, dokumentasjons- og vurderingsarbeid. Pedagogisk ledelse kan også dreie seg om at styreren tilrettelegger for lærings- og utviklingsprosesser som sikrer nødvendig fornyelse og endring i organisasjonen (Gotvassli, 2006). Utadrettet ledelse dreier seg om forholdet mellom barnehagen og omgivelsene (Børhaug & Lotsberg, 2010). Dette innebærer at styrer sikrer kontakt, samarbeid og tilpasning til aktuelle samarbeidspartnere i omgivelsene. Personalledelse dreier seg om styrerens og organisasjonens samlede arbeid for å rekruttere, videreutvikle, verdsette og anvende de menneskelige ressursene på en måte som sikrer at barnehagen oppfyller formelle krav og målsetninger (Gotvassli, 2006). Dette kan dreie seg om å skape felles kultur, forståelse og oppslutning i forhold til sentrale målsetninger blant medarbeiderne, og om å tilrettelegge for veiledning og kompetanseutvikling i samsvar med medarbeidernes og barnehagens behov (Børhaug & Lotsberg, 2010).

Vi har valgt barnehagestyrere som informanter fordi vi mener deres formelle ansvars- og arbeidsoppgaver gir dem forutsetninger til å uttale seg om systemrettet arbeid fra PPT. Deres ledelsesfunksjoner indikerer at de har kjennskap til gjeldende lover, styringsdokumenter og oppvekstpolitiske idealer som regulerer barnehagens og PP-tjenestens virksomhet. Begrepet systemrettet arbeid fra PPT favner områder som kvalitetssikring, kompetanse- og organisasjonsutvikling. Barnehagestyrere har et formelt ansvar for å planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere arbeidet, og vi mener de har bedre forutsetninger til å svare på spørsmål om systemrettede arbeidsoppgaver enn de øvrige barnehageansatte.

3.3.2 Utvalgsmetode og utvalg

Vi har tatt utgangspunkt i sannsynlighetsutvelging, også kalt enkelt tilfeldig eller randomisert utvelging (Jacobsen, 2005). Dette regnes som en ideell framgangsmåte for å sikre et representativt utvalg (Befring, 2010). Randomisert utvelging forutsetter at det setter opp en oversikt over alle enheter (N) i populasjonen, og at det trekkes et rent tilfeldig utvalg enheter (n) fra denne. Via dette gis alle enheter i populasjonen lik sannsynlighet (n/N) for å komme med i utvalget (Ringdal, 2007). For å sikre at ulike grupperinger i populasjonen blir representert, kan stratifisert utvelging benyttes (Ringdal, 2007). Dette kan gi mulighet til å kontrollere at antallet som kommer med fra hver gruppe gjenspeiler den teoretiske populasjonen (Langdridge, 2006).

Vi bestilte et randomisert utvalg på 700 adresser til barnehager i hele landet fra Norsk skoleinformasjons database Pedlex.no. Dette for å sikre at alle styrere i kommunale og private barnehager fordelt på 19 fylker skulle ha lik sannsynlighet for å bli trukket ut. Norsk skoleinformasjon hadde ikke anledning til å trekke et utvalg med ytterligere stratifisering. Deres database inneholdt 6320 adresser til kommunale og private barnehager i hele Norge. Bestillingen på 700 adresser ble lagt inn i dataprogrammet. Utvalget ble deretter trukket og fastsatt prosentvis i forhold til det totale antall adresser i grunnutvalget for hvert fylke. Et utvalg med 700 styrere ville gitt en utvalgsstørrelse på 10,3 % av populasjonen. Det viste seg imidlertid at utvalget vi fikk bestod av 599 e-postadresser til barnehager i Norge, da 101 barnehager av ukjente årsaker manglet e-postadresser. Disse ble derfor ekskludert fra vår elektroniske spørreundersøkelse. Dette ga et bruttoutvalg på 599 e-post adresser, og en utvalgsstørrelse på 8,8 % av populasjonen.

3.3.3 Gjennomføring, frafall og svarprosent

Vi sendte informasjonsskriv om undersøkelsen direkte til de 599 e-postadressene. Skrivet henvendte seg til barnehagestyrerne, se vedlegg 1. Dagen etter ble invitasjonsmeldingen med link til spørreskjemaet sendt ut via Questback, se vedlegg 2. Vi mottok umiddelbart fem feilmeldinger om e-post adresser. I løpet av 14 dager fikk vi 142 svar, som tilsvarer en svarprosent på 23,7. Første påminnelse ble sendt etter 14 dager, og resulterte i ytterligere 86

svar som ga en svarprosent på 38,06. Andre påminnelse ble sendt ut etter nok en uke. Dette ga 41 nye svar og en svarprosent på 44,9. Vi var opptatt av å få en svarprosent på 50 %, så vi sendte ut en tredje påminnelse tre dager senere. Det ga 19 nye svar og en svarprosent på 48,08 %. I samråd med hovedveileder valgte vi å ta en ringerunde for å øke svarprosenten. Fra adresselisten trakk vi hver 30. barnehage, og dette ga oss 18 barnehagestyrere. Disse ble sjekket opp mot de som hadde benyttet avmeldingsknappen, og en falt fra. Vi ringte de resterende 17 barnehagestyrerne, og fikk tre nye svar. Undersøkelsen stengte etter 5 ½ uke. Endelig resultat ble 291 svar og en svarprosent på 48,58 %, se tabell 1.

Tabell 1 Brutto-, nettoutvalg, frafall og svarprosent.

Bestilt utvalg fra Pedlex.no	700
Bhg uten e-post adresser	101
Bruttoutvalg	599
Feil e-post adresse	5
Benyttet avmeldingslink	26
Avmelding via e-post	12
Ikke svar	265
Totalt frafall	308
Nettutvalg	291
Svarprosent	48,58 %

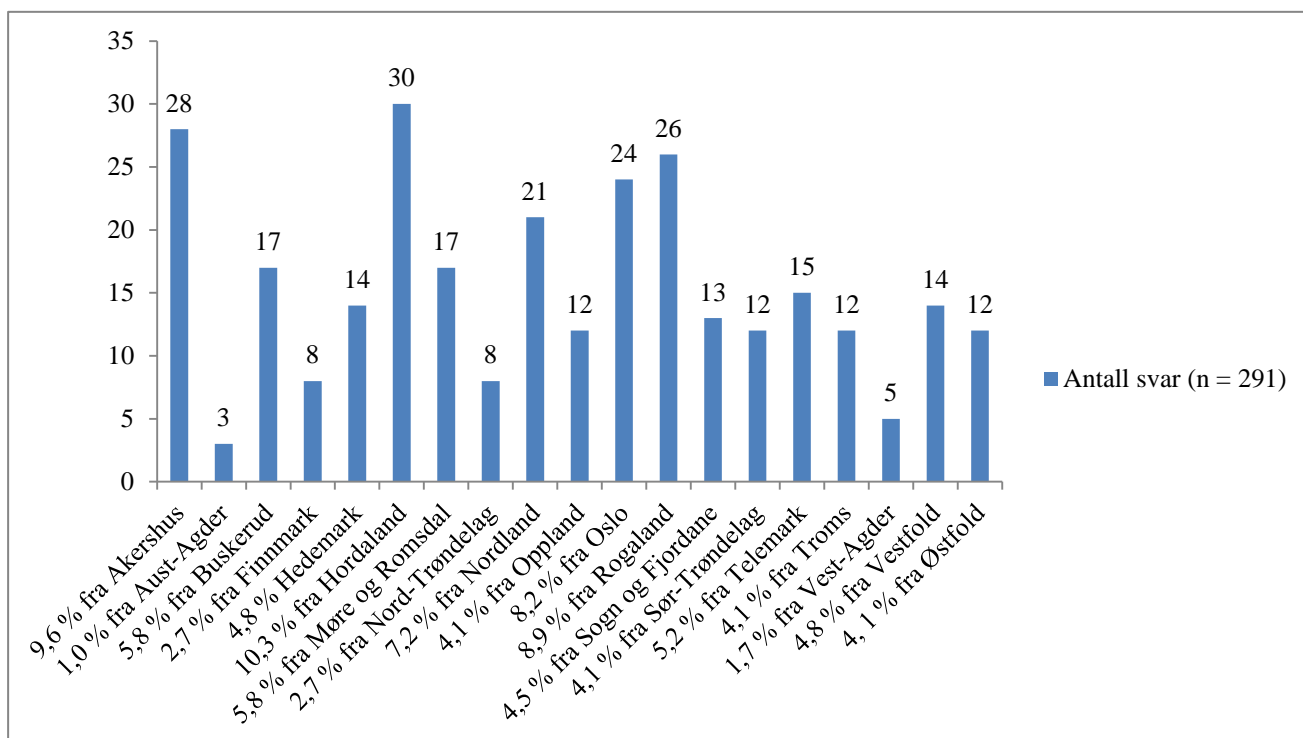
Tabellen viser forholdsvis høyt frafall, og at størstedelen skyldes manglende svar. Dersom vi hadde sendt ut enda en påminnelse i stedet for å ringe, kan det tenkes vi ville ha passert en svarprosent på 50 %. Av hensyn til informantenes rett til frivillig deltakelse, valgte vi imidlertid å skåne dem for flere påminnelser. Barnehager uten e-postadresser ekskluderes fra vår nettbaserte undersøkelse. Adresselisten fra Norsk skoleinformasjon gir ikke nok

informasjon til at vi kan se et mønster i forhold til hvilke barnehager som mangler e-postadresser. Vi kan derfor ikke påpeke skjevheter det kan ha gitt.

3.3.4 Beskrivelse av faktisk utvalg

De 291 barnehagestyrerne i utvalget arbeider i 153 kommuner fordelt på 19 fylker (100 %). Figur 1 viser frekvens- og prosentfordeling av barnehagestyrere fra hvert fylke.

Figur 1. Antall barnehagestyrere og prosentvis fordeling fra hvert fylke ($n = 291$)



152 (52 %) av styrerne arbeider i kommunale og 139 (48 %) i private barnehager. 257 (88 %) styrere oppgir at de arbeider i barnehager hvor barn og voksne er inndelt i avdelinger, mens 34 (12 %) rapporterer at de arbeider i basebarnehager. Styrerne arbeider i barnehager hvor barnetallet varierer fra 4 til 227 barn. Dette gir et gjennomsnitt på 54 barn per barnehage ($M = 54$). Den femtiende persentil befinner seg på 52 barn ($Med = 52$). Tallene viser ellers at 80 % av barnehagene har under 75 barn.

Kjønnsfordelingen i utvalget viser at 273 (94 %) av styrerne er kvinner og at 18 (6 %) er menn. Gjennomsnittsalderen i utvalget er 45,6 år. Den yngste er 26 og den eldste er 65 år. Styrerne har i gjennomsnitt 20 års ansiennitet fra arbeid i barnehage, med en spredning fra 1 til 40 år. 92 % oppgir at de har grunnutdanning som førskolelærere. Av disse har 64 % ulike former for videreutdanning. Totalt 8 % tilhører andre utdanningskategorier, se tabell 2.

Tabell 2. Barnehagestyrernes rapporterte utdanning. Frekvens og prosentvis fordeling ($n = 291$)

Utdanningskategori	Frekvens	Prosent
Førskolelærer	80	27,5
Førskolelærer med tilleggsutdanning i organisasjon og ledelse	87	29,9
Førskolelærer med tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk	38	13,1
Førskolelærer med annen tilleggsutdanning	61	21,0
Allmennlærer	1	,3
Allmennlærer med annen tilleggsutdanning	6	2,1
Barne- og ungdomsarbeider med fagbrev	3	1,0
Videregående skole	4	1,4
Annet, spesifiser her	9	3,1
Total	289	99,3
Missing	2	,7
Total	291	100,0

3.3.5 Utvalgets representativitet

For å vurdere utvalgets representativitet, er det viktig å sammenligne demografiske opplysninger om utvalget med offisiell statistikk om populasjonen.

Vedrørende geografisk representativitet viser våre data at styrerne kommer fra samtlige 19 fylker. Ved å se på statistikk som viser barnehager i hvert fylke, kan det se ut som vi har for få styrere fra Oslo og Akershus og for mange fra Hordaland og Rogaland. Det er imidlertid viktig å skille mellom antall barnehagestyrere og antall barnehager. Antall styrere vil øke i fylker og kommuner med mange små barnehager, og antallet kan variere med stillingsstørrelse og delte årsverk. De forskjellene som fremtrer gjenspeiler sannsynligvis eksisterende variasjonsmønstre mellom fylkene. Vi antar derfor den geografiske representativiteten i utvalget er forholdsvis god, da det består av styrere fra samtlige fylker.

Vedrørende driftsform viser tallene at flere styrere arbeider i kommunale (52 %) enn i private barnehager (48 %). Tallene fra SSB viser henholdsvis 46,2 % i kommunale og 53,8 % i private barnehager. Forskjellene er sannsynligvis så små at de ikke svekker utvalgets representativitet.

Det er i gjennomsnitt 54 barn i hver barnehage, og 80 % oppgir at de har under 75 barn. Tall fra SSB viser at det gjennomsnittlig var 47 barn i norske barnehager i 2010, og at kun 14 % av barnehagene hadde over 71 barn. Dette antyder at våre tall samsvarer bra med offisiell statistikk, for antall barn i barnehagen har økt siden 2010 (Vassenden et al., 2011). Det at styrerne arbeider i både små og store barnehager, bidrar etter vårt syn til å gjøre utvalget representativt.

I forhold til barnhagens organisering, oppgir 88 % av styrerne avdelingsbarnehager og 12 % basebarnehager. Winsvold & Gulbrandsen (2009) fikk lignende tall i sin undersøkelse, med henholdsvis 80 % avdelingsorganiserte og 13 % avdelingsfrie barnehager (4 % annet, 4 % ubesvart). Våre tall samsvarer forholdsvis bra med disse tallene, så vi antar de gjenspeiler faktiske forhold. SSB har ikke tilgjengelig statistikk på dette området. Det at våre øvrige demografiske opplysninger samsvarer bra med offisiell statistikk om populasjonen, styrker imidlertid tallenes troverdighet.

Kjønnsfordeling viser 94 % kvinner og 6 % menn i utvalget, mot 92 % kvinner og 8 % menn i populasjonen. Utvalget har litt flere kvinner enn menn sammenlignet med populasjonen. Siden forskjellen er forholdsvis liten, antar vi dette ikke påvirker utvalgets representativitet i stor grad. Videre ser vi stor spredning i styrernes alder og ansiennitet. Dette gjenspeiler sannsynligvis naturlige variasjoner i populasjonen.

92 % av styrerne i utvalget er utdannet førskolelærere. Dette er litt høyere enn tall fra SSB, som oppgir 89,9 % med førskolelærerutdanning i 2010. 64 % av styrerne i utvalget oppgir at de har diverse typer tilleggsutdanning, noe tall fra SSB ikke gir oversikt over. SSB angir at 6,1 % av styrerne i Norge har annen pedagogisk utdanning. I utvalget har vi 2,3 % som er allmennlærer m/u videreutdanning, samt 1,4 % som har oppgitt annen barnefaglig høyskoleutdanning under annet (totalt 3,8 %). Tall fra SSB viser at 0,3 % av styrerne er barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev, mot 1 % i utvalget. Til tross for disse forskjellene, så antar vi styrerne i utvalget har en utdanningsbakgrunn som er representativ for populasjonen.

Svarprosenten på 48,6 % er lavere enn ønsket. Vårt faktiske utvalg utgjør 4,3 % av populasjonen. Dette innebærer at vi bør være forsiktig med å generalisere resultatene til populasjonen barnehagestyrere i Norge. Til tross for dette antar vi randomisert utvalg og utvalgsstørrelsen har gitt et utvalg som speiler variasjoner i populasjonen.

3.4 Spørreskjemaets oppbygging og funksjon

Ringdal (2007) påpeker at nybegynnere med fordel kan benytte spørsmål som er brukt tidligere og som har fungert bra. Vårt spørreskjema er utformet med utgangspunkt i spørsmål og svaralternativer som ble brukt av Cameron et al. (2011). Vi startet arbeidet med en gjennomgang av deres to spørreskjema. De inneholdt 37 spørsmål til PPT-ledere og 34 spørsmål til fagansatte. Vi la vekt på å analysere begge for å danne oss et inntrykk av målet og hensikten med både spørsmål og svaralternativer. Deretter sorterte vi ut de som kunne være aktuelle i vår undersøkelse. Vi utarbeidet flere utkast til eget spørreskjema underveis. Den største utfordringen var å begrense antall spørsmål og svaralternativer, men sammenhengen mellom spørreundersøkelsens lengde og frafall blir påpekt i metodelitteraturen (De Vaus, 2002, Jacobsen, 2005, Svartdal, 2011). Videre valgte vi å justere formuleringer i enkelte spørsmål og svaralternativer for å tilpasse dem til barnehagestyrene. Det er i følge Ringdal (2007) viktig å tilpasse spørsmål og svaralternativer til målgruppens erfaringer og kunnskapsnivå, samt formulere korte og entydige spørsmål og svaralternativer. Vi la vekt på dette da vi formulere egne spørsmål og svaralternativer om samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT. Vi endte opp med et spørreskjema med 21 spørsmål, se vedlegg 2.

I spørreskjemaet har vi benyttet Likert-skalaer med verdier fra 1 til 5. Likert-skalaer blir i følge Ringdal (2007) ofte benyttet for å måle meninger, holdninger og verdier. Cameron et al. (2011) benyttet en skala med svarkategorier fra 1 til 7. Vi har brukt en skala fra 1 til 5, da vi erfarte at det var vanskelig å definere entydige svarkategorier i en syvdelt skala. Via spørsmål og svaralternativer presenteres ulike påstander og utsagn som informantene skal ta stilling til ved å angi graden av erfaring, enighet, hyppighet eller viktighet. Midtverdien fremstår som en nøytral svarkategori. Denne har vi valgt å ta med for å sikre at det finnes et svaralternativ for dem som er usikre på det vi spør om. Vi ønsker ikke å tvinge våre informanter til å svare i en bestemt retning, for vi er reelt nysgjerrige på hva som faktisk preger informantenes erfaringer og oppfatninger om systemrettet arbeid fra PPT. I spørsmålene som måler oppfatninger om systemrettet arbeid har vi i tillegg tatt med svaralternativet ”vet ikke”. Vi gjør dette fordi vi vil ta høyde for at systemrettet arbeid fra PPT kan være et tema som enkelte styreere ikke har en klar oppfatning om.

3.4.1 Spørsmålenes rekkefølge

Det er i følge Ringdal (2007) viktig å starte med lette og ufarlige spørsmål, da dette kan bidra til å motivere informantene til å gjennomføre utfyllingen. Bakgrunnsspørsmålene er de enkleste i vårt spørreskjema, og vi starter derfor med disse. Ringdal (2007) anbefaler videre at det stilles generelle spørsmål først, og at ulike temaer plasseres på en måte som virker naturlig for respondentene. Vi valgte å stille spørsmålet om hva systemrettet arbeid fra PPT er rett etter bakgrunnsvariablene. Dette for å bringe inn temaet fra infoskrivet tidlig i undersøkelsen. Vi opplever at innholdet i begrepet gir en naturlig overgang til de andre spørsmålene der de skal angi erfaringer med og oppfatninger om systemrettet arbeid fra PPT. Vi har videre valgt å ikke splitte opp temaene, da dette kan virke forvirrende på informantene (Ringdal, 2007). Vi stiller først spørsmål hvor de skal gi uttrykk for sine erfaringer innenfor de ulike områdene, og deretter spørsmål om hvor viktig de oppfatter at dette er for barnehagen. Vi har lagt inn en funksjon i Questback som gir beskjed om at alle spørsmål må besvares. Dette for å forebygge frafall pga ufullstendig utfylling av skjema. Vi avslutter med et åpent kommentarfelt for å gi informantene mulighet til å kommentere spørsmålene.

3.4.2 Spørsmålenes hensikt

Bakgrunnsvariabler

Bakgrunnsvariabler er demografiske spørsmål som bidrar til at vi kan plassere styrerne i en sosial kontekst (Holand, 2006). Dette vil gi informasjon om kommune, alder, kjønn, ansiennitet, utdanning, antall barn, driftsform og gruppeorganisering i barnehagen. Via dette kan vi vurdere utvalgets representativitet. Det kan videre gi oss grunnlag til å undersøke eventuelle samvariasjoner mellom bakgrunnsvariabler og dem som måler oppfatninger om viktighet.

Innhold i begrepet systemrettet arbeid

Vi har tatt med en variabel som undersøker hva barnehagestyrerne legger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Dette måles via syv påstander hvor styrerne kan angi hvor enig eller uenig de er. Påstandene er hentet fra undersøkelsen til Cameron et al. (2011).

Hensikten med variabelen er å undersøke hvilket innhold som fremheves som sentralt i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. I analysen vil det være interessant å vurdere begrepsinnholdet som kommer til syne opp mot de erfaringene de har med individ- og systemrettede arbeid fra PPT. Dette kan gi oss indikasjoner på om eksisterende praksis innvirker på det styrerne fremhever som sentralt i begrepet systemrettet arbeid. Vi er imidlertid oppmerksomme på at det er problematisk å formulere påstander som virkelig måler hva informanter legger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Wensberg (2005) tar nettopp opp dette med felles forståelse av begreper og ord som et viktig utgangspunkt for god kommunikasjon vedrørende systemrettet arbeid. Hun påpeker at det kan være nødvendig å klargjøre med eksempler (Wensberg, 2005). Dette er en mulighet vi mister ved å benytte en kvantitativ spørreundersøkelse. Ved å åpne opp for frie kommentarer til slutt gir vi informantene mulighet til å kommentere usikkerhet eller uklarheter i forhold til begrepene vi bruker.

Erfaringer med kontakt og samarbeid med PPT

Vi har tatt med totalt fem variabler som undersøker barnehagestyrernes erfaringer i forhold til individ- og systemrettet arbeid, møtefrekvens/møtetema og samarbeids- og henvisningsrutiner. Spørsmål og svaralternativer vedrørende erfaringer med individ- og systemrettet arbeid er hentet fra Cameron et al. (2011), og de måler i hvor stor eller liten grad styrerne har erfaring med ulike typer individ- og systemrettet arbeid fra PPT. Variabelen om møter måler hvor ofte ulike barnehageansatte har møter med PPT, og hvor ofte disse møtene dreier seg om enkeltbarn eller systemrettet arbeid. Denne variabelen er også hentet fra Cameron et al. (2011), men vi har justert spørsmålet, svaralternativene og svarkategoriene for å tilpasse dem til barnehagestyrerne. Variablene som måler henvisnings- og samarbeidsrutiner undersøker hvor enig eller uenig styrerne er i utsagn vedrørende ulike rutiner vi gir eksempler på. Disse variablene har vi utarbeidet på egen hånd.

Hensikten med variabler som kartlegger styrernes erfaringer innenfor de nevnte områdene, er å frembringe informasjon om hva som faktisk preger samarbeidet mellom barnehagen og PPT. Det er videre interessant å undersøke om det er samvariasjoner mellom deres erfaringer og oppfatninger om viktighet. Vi anser det som relevant å undersøke om faktiske erfaringer vil innvirke på deres oppfatninger om viktigheten av systemrettet arbeid fra PPT. Dette fordi vi er nysgjerrige på om erfaringene gjenspeiles i det de fremhever som viktig. Vi har valgt å kalle de erfaringene som fremtrer for faktisk status, og oppfatninger om viktighet for ønsket status.

Årsaken til at vi undersøker styrernes erfaringer med individrettet arbeid, er at eksisterende forskning har dokumentert at dette er den vanligste arbeidsformen overfor barnehagen. Vi vurderte om vi utelukkende burde stille spørsmål om systemrettet arbeid. Konklusjonen ble at vi ville ha det med i spørreskjemaet for å sikre at samtlige styrere skulle gjenkjenne PP-tjenestens arbeidsoppgaver i de spørsmålene vi stiller. Vi tror dessuten det er viktig at våre spørsmål gjenspeiler både sammenhenger og forskjeller mellom individ- og systemrettet arbeid. Vi kan ikke være sikre på hva barnehagestyrerne legger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Spørreskjemaet bør derfor ta høyde for at individ- og systemrettet arbeid kan betraktes som to sider av samme sak. Ved å ta med spørsmål og svaralternativer som gjenspeiler flere av PP-tjenestens arbeidsoppgaver, håper vi å få et realistisk innblikk i samarbeidet mellom barnehage og PPT sett fra styrernes side.

Oppfatninger om viktighet

Vi har tatt med fem variabler som måler barnehagestyrernes oppfatninger om viktighet i forhold til individ- og systemrettet arbeid, møtefrekvens/møtetema og samarbeids- og henvisningsrutiner. Disse måles ved hjelp av samme svaralternativ som erfaringer. De to første variablene måler oppfatninger om viktighet av ulike typer individ- og systemrettet arbeid. Variabelen om møter måler oppfatninger om viktighet av både møtedeltakere og møtetema. De to siste variablene måler hvor viktig styrerne mener det er at barnehagen og PPT har de samarbeids- og henvisningsrutinene vi gir eksempler på.

Vi anser det som interessant å se svarene vedrørende viktighet av individrettet og systemrettet arbeid i forhold til hverandre. Dette kan gi oss informasjon om hvilke arbeidsoppgaver som betraktes som viktigst, og om PP-tjenestens systemrettede arbeidsoppgaver fremheves som

like viktige som de individrettede. Variabelen vedrørende møter mellom barnehageansatte og PPT, kan indikere om de mener det er viktig å ha møter som fokuserer på systemrettet arbeid. Variablene som måler oppfatninger om viktighet av henvisnings- og samarbeidsrutiner mellom barnehagen og PPT, kan antyde hvilke rutiner som fremheves som viktige. Vi tror det vil være nyttig å se etter samvariasjon mellom svarene de gir om møter, henvisnings- og samarbeidsrutiner, og svarene vedrørende erfaringer med dette. Dette for å vurdere om erfaringene har innvirkning på oppfatninger om viktighet av møter, samarbeids- og henvisningsrutiner.

Frie kommentarer til spørsmålene

Det åpne kommentarfeltet til slutt kan sikre at vi får tilbakemelding om eventuelle svakheter og mangler i vårt spørreskjema. Standardiserte spørsmål og svaralternativer gir ikke styrerne anledning til å bruke egne ord for å forklare hva de legger i begreper som systemrettet arbeid, organisasjonsutvikling, læringsmiljø og kompetanseutvikling. Vi har heller ikke mulighet til å utdype eller komme med eksempler som kan bidra til å oppklare eventuelle misforståelser. Ved å åpne for frie kommentarer ønsker vi å gi styrerne en reell mulighet til å formulere seg med egne ord. Kommentarene vil bli brukt som supplement når vi drøfter resultatene.

3.4.3 Test av spørreskjema

Ved å la et lite antall deltagere teste spørreskjemaet, sikrer vi mulighet for tilbakemelding som kan føre til forbedringer av spørsmål og svaralternativer. Vi ringte syv barnehagestyrere vi kjenner for å spørre om de ville hjelpe oss å teste spørreskjemaet. I telefonsamtalene ga vi en kort introduksjon til forskningsspørsmålet. Vi oppfordret dem til å ta tiden på utfyllingen, og om å skrive ærlige tilbakemeldinger om spørsmål og svaralternativer i det åpne kommentarfeltet. Vi fikk positiv respons på deltakelse fra alle. Langdridge (2006) påpeker at det er viktig å ta stilling til de ulike problemene ved skjemaet som informantene melder tilbake om. Tilbakemeldingene var generelt gode, men vi fikk to kommentarer til begrepene “fast kontaktperson i PP-tjenesten” og “systemrettede saker”. En kommenterte at det var et overflødig svaralternativ under spørsmålet om samarbeids- og henvisningsrutiner. Det var i tillegg en som bemerket at spørsmålene om samarbeids- og henvisningsrutiner var litt uklare.

En ønsket å kunne markere flere svar under spørsmålet om utdanning. Kun en av informantene hadde angitt tidsbruk på ca. 10-15 min. Denne tiden samsvarte med vår egen tidstest på utfylling.

Etter å ha rådført oss med veileder, besluttet vi at det ikke ville være riktig å gi nærmere forklaring på hva vi legger i begrepet systemrettede saker i spørreskjemaet. Vi antar at en slik forklaring ville ha innvirket for mye på informantenes svar. Begrepet "kontaktperson i PP-tjenesten" ble omformulert til "en navngitt PPT-ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen". Vi gjorde dette fordi begrepet "fast kontaktperson" sannsynligvis er mer vanlig i forhold til PP-tjenestens organisering overfor skoler. I spørsmålene om erfaringer med samarbeids- og henvisningsrutiner tilføyde vi mer tekst for å klargjøre at vi spør etter hvilke erfaringer de har fra faktisk praksis. Vi fjernet i tillegg et overflødig svaralternativ under spørsmålet om samarbeidsrutiner. Det ble ikke gjort endringer på svaralternativene om utdanning, for vi mente det åpne kommentarfeltet ville sikre mulighet for å supplere våre kategorier. Testen av spørreskjemaet ga oss verdifulle tilbakemeldinger på egenproduserte spørsmål og svarkategorier. Den ga oss derfor mulighet til å tydeliggjøre og forbedre disse.

3.5 Klargjøring av data før analyse

Under variablene som undersøker utdanningskategori, driftsform og organisering av barnehagen har vi gitt mulighet for et åpent kommentarfelt, annet. Dette for å fange opp andre kategorier enn de vi nevner. Før vi kunne analysere våre data ved hjelp av programpakken SPSS, måtte de kvalitative kommentarene fra disse feltene klargjøres. For å sikre god oversikt over det vi har gjort er det utarbeidet kodebøker med informasjon om variabelnavn, nummer og verdier (Befring, 2010).

Under utdanningskategorier fikk vi 27 kommentarer. Vi valgte å plassere 16 barnehagestyrere i en av våre åtte forhåndsdefinerte utdanningskategorier. Tolv ble plassert i kategori fire, førskolelærer med annen tilleggsutdanning. Disse har flere typer videreutdanninger i tillegg til grunnutdanningen. To personer er registrert som missing da det åpne kommentarfeltet stod tomt. De ni personene som fortsatt befinner seg i kategorien annet har enten høyskoleutdanning som sosionom, vernepleier eller barnevernspedagog (1,4 %) eller ingen formell utdanning (1 %). Vi opprettet dummy variabler av førskolelærere med og uten

videreutdanning for å undersøke om videreutdanning innvirker på oppfatninger om viktighet.

Under spørsmålet om driftsform fikk vi seks kommentarer. Ved en gjennomgang viste det seg at samtlige kunne plasseres i en av våre hovedkategorier, dvs. en kommunal og fem private.

Under spørsmålet om organisering av barn og voksne fikk vi 38 kommentarer. Analysen førte til at vi inkluderte samtlige i en av hovedkategoriene. 19 kommenterte at de hadde en avdeling, disse ga vi status som avdelinger. Åtte kommentarer dreide seg om hvordan de organiserer smågrupper i perioder av dagen. Samtlige har gitt tilstrekkelig med informasjon til at vi kunne plassere dem under avdelinger eller baser. Ni kommenterte at de deler barna inn etter alder, dvs. de fra ett til to år i avdelinger og de fra tre til fem år i baser. Vi har valgt å plassere disse under vår kategori avdelinger. To styrere har krysset av for annet uten å fylle inn egne kommentarer. Med utgangspunkt i opplysninger om lavt barnetall (10 og 28 barn), har vi valgt å plassere disse under hovedkategorien avdelinger.

3.6 Analysemetoder

Deskriptiv statistikk brukes for å oppsummere og beskrive de viktigste karakteristikkene av svarfordelingen i utvalget (Heiman, 2011). Variablene som måler erfaringer og oppfatninger om viktighet er på intervallnivå da det er brukt Likert-skala (Ringdal, 2007, Jacobsen, 2005).

Univariat analyse er benyttet for å bli kjent med hvordan styrerne har svart på hver variabel. Svarenes sentraltendens beskriver utvalget som helhet ved hjelp av *Mean*, som viser fordelings gjennomsnitt på intervallnivå. Videre beskriver vi hvor forskjellige svarene er fra hverandre ved å vise fordelings standardavvik (Heiman, 2011). Prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt (*M*) og standardavvik (*Std*) på svarene presenteres ved hjelp av frekvenstabeller. For å visualisere karakteristika og forskjeller mellom styrernes svar vedrørende erfaringer med og oppfatninger om viktighet av, benyttes stolpediagram (Befring, 2010).

Bivariat analyse er benyttet for å se etter innbyrdes samvariasjon mellom to variabler (Heiman, 2011). Det statistiske målet på korrelasjon brukt ved intervallnivå er Pearson correlation coefficient (Pearson *r*), som beskriver retning og styrke på det lineære forholdet

mellom to variabler (Heiman, 2011). Korrelasjonsanalyse identifiserer ingen årsak til sammenhengene vi finner. En korrelasjonskoeffisient på +1 eller -1 beskriver den perfekte korrelasjon, 0 viser total mangel på samvariasjon (Befring, 2010). Heiman (2011) viser til at korrelasjoner på under .20 er ubetydelige, rundt .40 er sterke og over .60 er ansett som veldig sterke. I analysen har vi primært sett etter samvariasjon mellom svar som angir henholdsvis oppfatninger om viktighet og erfaringer. Dette fordi vi antar det kan være visse sammenhenger mellom PPT- arbeid styrerne har erfaring med og det de oppfatter som viktig. Her har vi i tillegg undersøkt eventuell samvariasjon mellom variabler som måler oppfatninger om viktighet og bakgrunnsvariabler, men analysen viste ingen korrelasjoner av betydning. Korrelasjoner presenteres i form av matriser gjengitt i tabeller.

For å vurdere generaliseringsstyrken på diskrepansen mellom erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT, har vi signifikanstestet differansene mellom gjennomsnittsverdiene med T-test for uavhengige utvalg (Jonsborg & Sørensen, 2010). Vi planlegger et sikkerhetsnivå på 95 %, dvs. en usikkerhet på 5 % for at vi tar feil. Resultatet fra signifikanstesting presenteres i form av tabell.

3.7 Reliabilitet og validitet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt vi ville fått samme resultat ved gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet (Ringdal, 2007). Ved reliabilitet stilles det spørsmål ved om undersøkelsen er til å stole på og om den kan etterprøves i alle ledd. Det vil alltid være målefeil i en undersøkelse, og reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil (Befring, 2010, Kleven, 2002, Ringdal, 2007). Det vil være viktig å redusere disse i størst mulig grad. Dette kan blant annet gjøres ved at vi har tilstrekkelig antall spørsmål og svaralternativer for å belyse begrepet vi undersøker (Kleven, 2002).

3.7.2 Validitet

Diskusjon rundt validitet tar utgangspunkt i at enhver måling inneholder tilfeldige og systematiske målingsfeil som påvirker gyldigheten i alle delene og stegene i undersøkelsen (Kleven, 2002). I en surveyundersøkelse med strukturert spørreskjema vil validitetsproblemer være knyttet til hvorvidt vi måler det vi sier vi skal måle. Det vil i denne undersøkelsen dreie seg om i hvilken grad vi måler barnehagestyreres erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. Cook og Campbell har utviklet et validitetssystem for kausale undersøkelser der det skilles mellom indre validitet, ytre validitet, statistisk validitet og begrepsvaliditet (Cook & Campbell, 1979, ref. i Lund, 2002). De tre siste er også aktuelle for deskriptive undersøkelser (Lund, 2002). Det gjøres kort rede for disse, og indre validitet nevnes for å synliggjøre begrensninger i deskriptiv design. Undersøkelsens pålitelighet og gyldighet drøftes nærmere i 5.4.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet defineres som graden av samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og begrepet slik det er operasjonalisert, og det kan betraktes som en overordnet form for validitet (Kleven, 2002). For å sikre god begrepsvaliditet har vi lagt vekt på å definere og gjøre rede for hva vi legger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Vi har foretatt en gjennomgang av eksisterende teori og forskning om systemrettet arbeid fra PPT for å finne frem til teoretiske og operasjonelle definisjoner. Spørsmål og svaralternativer er utarbeidet på en måte som gjenspeiler disse.

Ytre validitet

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad målingene som er foretatt i utvalget vil være gyldige for hele populasjonen (Lund, 2002). Sentrale validitetsproblemer i beskrivende undersøkelser kan knyttes til utvalgsmetode, utvalgets sammensetning og størrelse. Lund (2002) peker på at individhomogenitet og ikke-representative utvalg kan svekke den ytre validiteten. For å styrke ytre validitet har vi lagt vekt på å trekke et heterogent, tilfeldig utvalg som gjenspeiler det mangfoldet som eksisterer blant barnehagestyrere i norske barnehager.

Statistisk validitet

Statistisk validitet dreier seg om i hvilken grad den statistiske analysen og resultatene er feilfrie og representative. Det handler om våre valg av statistiske analyser, og at vi har tilstrekkelig med data til å kunne si noe om populasjonen ut fra resultatene i utvalget (Lund, 2002). Det kan oppstå statistiske validitetsproblemer hvis tendenser og sammenhenger som kommer frem skyldes brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke. For å redusere problemer med statistisk validitet har vi lagt vekt på å unngå svakheter ved utvalget, høy frafallsprosent og feilaktig bruk av analysemetoder.

Indre validitet

Indre validitet dreier seg om å vurdere hvorvidt det er kausale sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler (Lund, 2002). I undersøkelser med ikke-eksperimentell design kan statistisk samvariasjon være forenelig med mange mulige årsaksrelasjoner. Dette innebærer at det ikke er mulig å trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold i undersøkelser med deskriptiv design (Kleven, 2002). I den grad vi antyder årsaksforhold, så skjer det ved at vi vurderer alternative fortolkninger og argumenterer for hva som kan være en sannsynlig fortolkning av resultatene.

3.8 Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skisserer normer for god forskningsetikk (Befring, 2010). De etiske forpliktelsene omhandler normer i selve prosessen, forholdet mellom forskerne, og hensynet til både personer og institusjoner det forskes på. De omhandler også ansvar for hvordan data og resultater brukes og spres (NESH, 2010).

Prosjektet må meldes til, og godkjennes av personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Søknad og informasjonsskriv ble godkjent 26.9.2011, se vedlegg 3. Det er et krav at informasjon i forkant av undersøkelsen skal være forståelig for den som undersøkes (Befring, 2010). Personvernombudet fant skrevet godt utformet. Det er ikke mulig å kontrollere at alle som mottar en survey via e-post har forstått

innholdet i informasjonsskrivet. Vi anser ikke at vår undersøkelse kan være til skade for den som undersøkes. Vi vurderer at når styrere mottar informasjonsskrivet og invitasjon til å delta i vår undersøkelse, så innehar de kompetanse til selv å bestemme om de vil svare eller benytte avmeldingsknappen. Vi ivaretar kravet om fritt og informert samtykke ved å benytte et nettbasert spørreskjema, fordi informanten selv kan velge å svare (NESH, 2010).

Personvernombudet ga tillatelse til at innsamlede opplysninger kunne lagres på privat pc i tråd med Høgskulen i Sogn og Fjordane sine rutiner for datasikkerhet. Ved prosjektslutt må adresselister til barnehager og indirekte personidentifiserbare opplysninger slettes. Eventuell publisering må sikre at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. I QB er det ikke mulig å spore hvem som har svart hva. Vi kan ikke påvirke hvorvidt styrere kontakter oss enten via e-post eller telefon, og på den måten oppgir sin identitet til oss. Når noen har ringt og bedt oss utdype begrepet systemrettet arbeid, har vi svart at vi ikke ønsker å gå inn på dette. Vi har oppfordret styrerne til å lese svarvariablene og eventuelt gi sine kommentarer avslutningsvis i spørreskjemaet. Mot slutten av undersøkelsen bestemte vi oss for å forsøke å øke svarprosenten ved å ringe direkte til et utvalg trukket av vårt opprinnelige utvalg. Vi vurderte vårt behov for høyest mulig svarprosent (høyest gevinst) versus informantenes frie samtykke og opplevelse av ubehag (respondentens opplevelser). Dette er ifølge Jacobsen (2005) en konsekvenslogisk tilnærming. Vi overveide at vi kunne treffe en styrer som allerede hadde besvart undersøkelsen og som kunne oppfatte det utidig eller masete at vi ringte. Ved slike tilfeller vektla vi å takke for at hun eller han hadde brukt av sin tid ved å svare. Om styrer ikke hadde besvart undersøkelsen spurte vi kun om lov til å sende linken til spørreskjemaet på nytt.

Forskersamfunnet skal forholde seg til normene for vitenskapelig redelighet. Eksempler på normbrudd kan være fabrikkering og forfalskning av datamateriale og plagiat (Befring, 2010, NESH, 2010). UiA har gitt oss skriftlig tilsagn på at vi kan få adgang til deres undersøkelse ved behov, og at vi kan benytte deres spørreskjema som utgangspunkt for vårt eget. Vi må være tydelige på at vår forskning bygger på deres undersøkelse. Videre må vi tilstrebe god henvisningsskikk via korrekt oppføring av alle kilder og litteraturreferanser (Befring, 2010). Kravet om å opptre troverdig, handler om å unngå utilsiktede og tilsiktede feil. Ved å gjengi alle stegene i forskningsprosessen i metodekapittelet gir vi leseren innsikt og mulighet for kontroll og etterprøving (Befring, 2010).

Befring (2010) trekker frem at emosjonell involvering kan innebære en risikofaktor ved tolkning og statistisk presentasjon. Vi må unngå at utforming av spørreskjema og tolkning av resultater preges av forutinntatthet og ubevisste vurderinger, ved å være bevisst at vi forsker på et tema som ligger nært egen praksis. Begge har bred erfaring fra individ- og systemrettet arbeid i barnehager. Vi har erfaring i forhold til samarbeid med styrere, barnehageansatte og ansatte ved PPT. Dette betyr at vi går inn i forskningsfeltet med klare meninger om systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen. Vi må revurdere synspunkter vi kan ha, og vi må være åpne for at ulike kommuner er organisert på forskjellige måter. Til daglig har vi kontakt med styrere og barnehageansatte som gir uttrykk for ulike utfordringer i forhold til organisering av barnegrupper og tilrettelegging for enkeltbarn. Det er viktig at vi reflekterer aktivt rundt dette underveis. Vi må analysere og gjengi våre data så korrekt som mulig.

4 Resultatdel

Rapporteringen bygger i hovedsak på uni- og bivariate analyser. Prosentvis svarfordeling fra hvert ledd presenteres fordi vi ønsker å beskrive hva som preger barnehagestyrernes svar. Vi har av den grunn ikke laget sammensatte indekser. Svarverdiene på yttersiden av skalaene er slått sammen for å vise hovedtendenser. For å øke leservennligheten er prosenttall i tabellene avrundet til hele tall. Avslutningsvis presenteres hovedtendenser i frie kommentarer. Disse vil bli brukt for å utdype de kvantitative resultatene.

4.1 Innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT

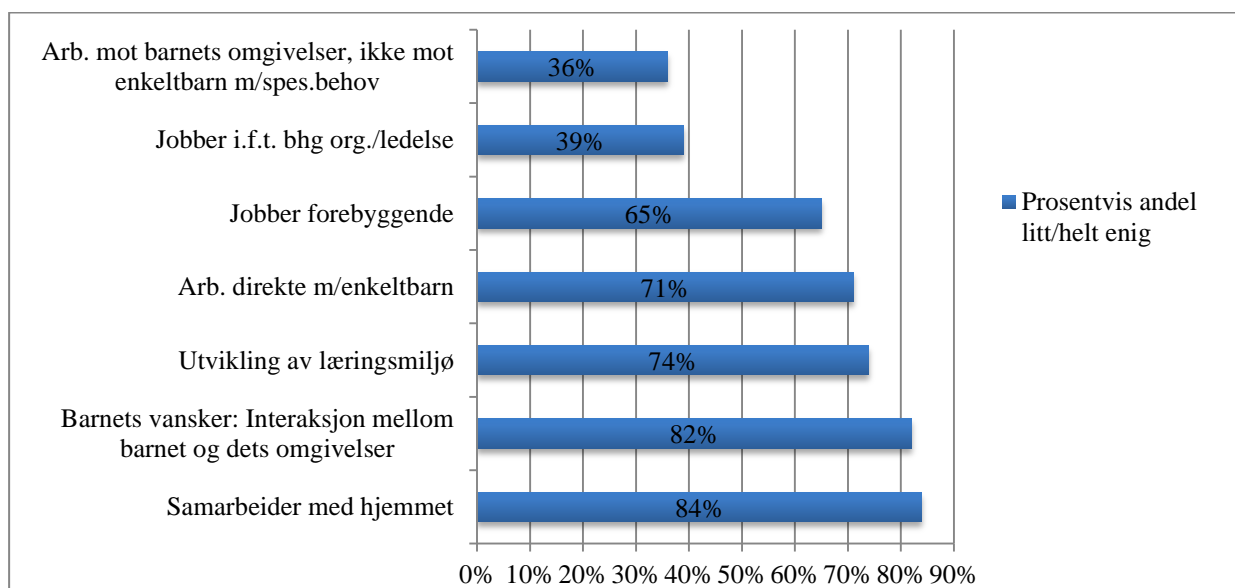
Forskningsspørsmål en dreier seg om å undersøke hvilket innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT styrerne fremhever som sentralt. Tabell 3 viser syv påstander som antyder innhold i begrepet.

Tabell 3. Innhold som fremheves som sentralt i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

Påstander	Helt/ litt uenig	Verken/ Eller	Litt/ helt enig	Gjennomsnitt	Standard avvik
PPT jobber i forhold til barnehagens organisering og ledelse	36 %	25 %	39 %	2,96	1,268
PPT arbeider mot barnets omgivelser, ikke mot enkeltbarn med spesielle behov	37 %	28 %	36 %	2,95	1,212
PPT bidrar til utvikling av læringsmiljøet	12 %	14 %	74 %	3,89	1,056
PPT arbeider for at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser	6 %	13 %	82 %	4,17	,880
PPT jobber forebyggende	20 %	14 %	65 %	3,72	1,276
PPT samarbeider med foresatte	5 %	11 %	84 %	4,25	,908
PPT arbeider direkte med enkeltbarn med spesielle behov	19 %	10 %	71 %	3,83	1,371

Begrepsinnholdet styrerne fremhever som mest sentralt er, PPT samarbeider med foresatte (84 %) og PPT arbeider for at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser (82 %). Her ser vi minst spredning i svarene. Styrerne fremhever også, PPT bidrar til utvikling av læringsmiljøet (74 %) og PPT jobber forebyggende (65 %), som sentralt. Overraskende mange fremhever PPT arbeid direkte med enkeltbarn med spesielle behov (71 %) som sentralt innhold i begrepet. Begrepsinnholdet som fremheves som minst sentralt er, PPT jobber i forhold til barnehagens organisering og ledelse (39 %) og PPT arbeider mot barnets omgivelser/ikke mot enkeltbarn med spesielle behov (36 %). På disse påstandene ser vi lave gjennomsnittsverdier og stor spredning i svarene. Figur 2 gir en grafisk fremstilling av begrepsinnholdet styrerne fremhever som mest sentralt.

Figur 2. Sentralt innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Tallene angir prosentvis svarfordeling ($n = 291$)



Korrelasjoner

På grunnlag av frekvensanalysen, hadde vi en antagelse om mulig samvariasjon mellom sentralt begrepsinnhold og systemrettet arbeid styrerne har mest erfaring med. Videre antok vi det kunne være samvariasjon mellom ulike typer begrepsinnhold som fremheves. Analysen viser positive korrelasjoner ($p < 0,05$), se tabell 4.

Tabell 4. Korrelasjoner ($p < 0,05$) mellom mest erfarte former for systemrettet arbeid og mest sentralt begrepsinnhold. Viser også korrelasjoner mellom sentralt begrepsinnhold ($n = 291$)

Variabler	1	2	3	4	5	6	7
1.Erf.: PPT samarbeider med hjemmet	---	.43	.55	.50	.19	.21	.17
2.Erf.: PPT gir råd til deg om ped. arbeid/ organisering		---	.48	.30	.28	.31	
3.Erf.: PPT legger til rette for overgang til skole			---	.36	.23	.29	.13
4.Begrepet: Samarbeider med foresatte				---	.33	.24	.46
5.Begrepet: Arbeider for at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser					---	.56	
6.Begrepet: Bidrar til utvikling av læringsmiljøet						---	
7.Begrepet: Arbeider direkte med enkeltbarn med spesielle behov							---

Note: Ikke signifikante korrelasjoner er utelatt

Tabellen viser mønster av sammenheng mellom de tre formene for systemrettet arbeid styrerne har mest erfaring med, og de tre påstandene som viser mest sentralt begrepsinnhold. Sterkest sammenheng fremtrer mellom erfaring med PPT samarbeider med hjemmet og begrepsinnholdet samarbeider med foresatte (.50). Videre ses samvariasjon mellom erfaring med at PPT gir styrer råd om pedagogisk arbeid/ organisering og begrepsinnholdet samarbeider med foresatte (.30). Tilsvarende finner vi mellom erfaring med at PPT tilrettelegger overgang til skole og begrepsinnholdet samarbeider med foresatte (.36). Høy svarverdi på erfaringer med dette, samvarierer med høy svarverdi på begrepsinnholdet PPT samarbeider med foresatte.

Det er videre mønster av sammenheng mellom ulike påstander som måler begrepsinnhold. Her er det samvariasjon mellom begrepsinnholdet samarbeider med foresatte og begrepsinnholdet arbeider direkte med enkeltbarn med spesielle behov (.46). Lignende men svakere samvariasjon er det mellom begrepsinnholdet samarbeider med foresatte og begrepsinnholdet arbeider for at barnets vansker forstås som en interaksjon (.33). Videre er det samvariasjon mellom begrepsinnholdet arbeider for at barnets vansker forstås som en interaksjon og begrepsinnholdet bidrar til utvikling av læringsmiljøet (.56). Svarverdier på nevnt begrepsinnhold har en tendens til å følge hverandre.

4.2 Systemrettet arbeid

4.2.1 Erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT

Forskningsspørsmål to dreier seg om å undersøke i hvor stor grad barnehagestyrere har erfaring med systemrettet arbeid fra PPT. Tabell 5 presenterer styrernes erfaringer med ulike former for systemrettede arbeidsoppgaver fra PPT.

Tabell 5. Barnehagestyreres erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

	Svært liten/liten grad	Noen grad	Stor/ svært stor grad	Gjennomsnitt	Standard avvik
Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet	14 %	38 %	48 %	3,44	,968
Forebygge vansker	29 %	37 %	34 %	3,10	1,029
Oppdage vansker	27 %	38 %	36 %	3,10	1,031
Gi råd til deg om pedagogisk arbeid og organisering	13 %	36 %	53 %	3,56	,946
Drive kvalitetssikring i bhg	60 %	27 %	12 %	2,34	1,019
Utvikle personalets kompetanse	33 %	39 %	28 %	2,87	1,053
Samarbeide med hjemmet	9 %	37 %	54 %	3,60	,850
Samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet	9 %	41 %	50 %	3,52	,840
Legge til rette for en god overgang til grunnskole	12 %	36 %	51 %	3,50	,934

Styrerne rapporterer mest erfaring med at PPT samarbeider med hjemmet (54 %) og gir styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering (53 %). De har videre en del erfaring med at PPT hjelper barnehagen med å tilrettelegge for god overgang til grunnskole (51 %), og at de samarbeider med hjelpeapparatet (50 %). Det er minst spredning i svarene på disse påstandene. Styrerne har mindre erfaring med at PPT tilrettelegger for at barn med spesielle

behov blir del av fellesskapet, forebygger og oppdager vansker. Tabellen viser at et mindretall av styrere har erfaring med at PPT utvikler personalets kompetanse (28 %) og driver kvalitetssikring i barnehagen (12 %).

4.2.2 Viktige former for systemrettet arbeid

Forskningsspørsmål tre dreier seg om å undersøke hvilke former for systemrettet arbeid fra PPT barnehagestyrerne fremhever som viktig. Tabell 6 viser prosentvis svarfordeling på hvor viktig styrerne oppfatter at de ulike arbeidsoppgavene er.

Tabell 6. Former for systemrettet arbeid fra PPT som fremheves som viktig. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

	Ikke viktig/ lite viktig	Verken /eller	Viktig/svært viktig	Vet ikke	Gjennomsnitt	Standardavvik
Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet	2 %	2 %	96 %	0	4,77	,607
Forebygge vansker	1 %	3 %	95 %	1	4,76	,573
Oppdage vansker	3 %	7 %	90 %	1	4,58	,765
Gi råd til deg om pedagogisk arbeid og organisering	2 %	5 %	91 %	2	4,67	,692
Drive kvalitetssikring i bhg	10 %	22 %	66 %	2	3,87	,990
Utvikle personalets kompetanse	1 %	3 %	94 %	2	4,68	,588
Samarbeide med hjemmet	0 %	2 %	95 %	3	4,86	,435
Samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet	0 %	3 %	94 %	3	4,85	,478
Legge til rette for en god overgang til grunnskole	1 %	2 %	94 %	3	4,86	,488

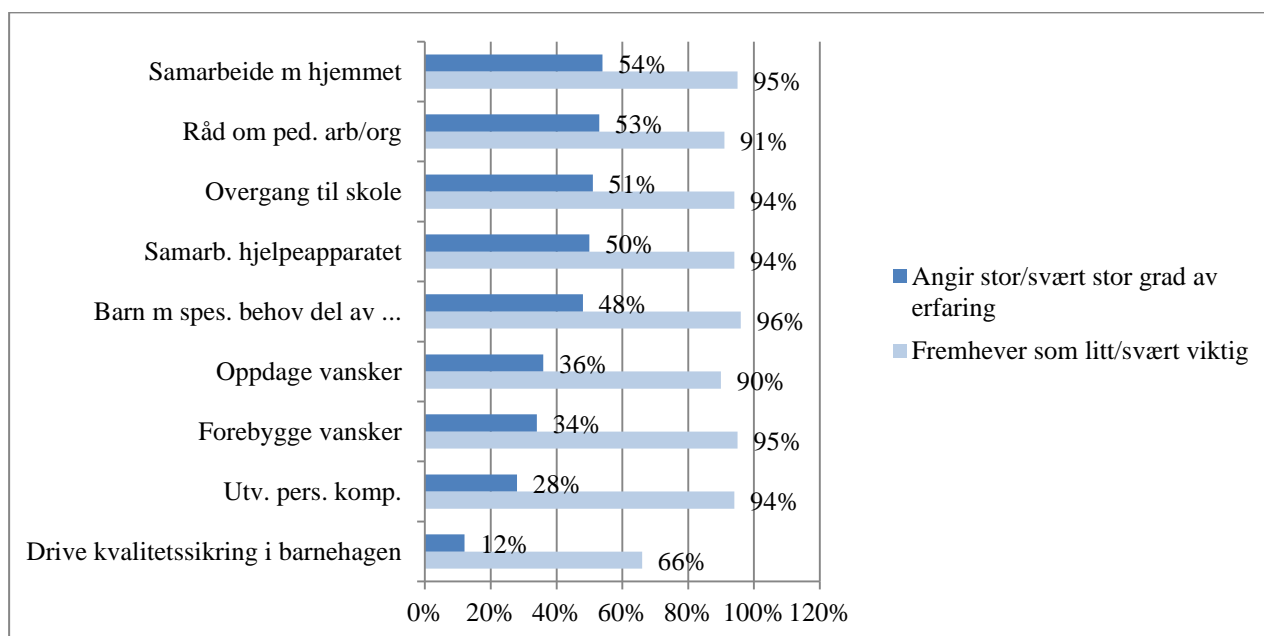
Tabellen viser at flertallet av styrerne oppfatter alle former for systemrettet arbeid som viktig/svært viktig. 96 % svarer det er viktig at PPT tilrettelegger for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet. 95 % fremhever PPT samarbeider med hjemmet og forebygger vansker som viktig. Videre fremhever 94 % viktigheten av at PPT samarbeider med andre deler av hjelpeapparatet, tilrettelegger overgang til skole og utvikler personalets

kompetanse. Det oppfattes som viktig at PPT gir styrer råd om pedagogisk arbeid/organisering (91 %) og hjelper barnehagen å oppdage vansker (90 %). Den formen for systemarbeid færrest oppfatter som viktig, er at PPT driver kvalitetssikring i barnehagen. Svarfordelingen viser at 66 % fremhever dette som viktig, men at 22 % svarer verken/eller og 10 % svarer ikke viktig/lite viktig. På denne påstanden ser vi størst sprik i svarfordelingen.

4.2.3 Samsvar mellom erfaringer og oppfatninger om viktighet?

I forskningsspørsmål fire ønsker vi å undersøke i hvilken grad det er samsvar mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. Resultatene viser diskrepans, ved at styrerne gir konsekvent høyere svarverdier på oppfatning om viktighet enn på erfaringer, se figur 3.

Figur 3. Diskrepans mellom barnehagestyreres erfaringer med og oppfatning om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. Tallene angir prosentvis svarfordeling ($n = 291$)



Diskrepansen antyder at styrerne kan tenke seg mer systemrettet arbeid fra PPT. Dette gjelder også oppgaver som forebygging, kompetanseutvikling og kvalitetssikring. Signifikanstesting

med T-test viser at differansen mellom samtlige gjennomsnittsverdier vedrørende erfaring og viktighet er signifikante ($p < 0,05$), se tabell 7.

Tabell 7. Resultat fra signifikanstesting av diskrepans mellom identiske variabler som måler erfaringer med og meninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. ($n = 291$)

Variabel	Erfaring		Viktighet		Differanse mean og signifikansnivå
	Mean	SD	Mean	SD	
1	3,44	,968	4,77	,607	-1,321**
2	3,10	1,029	4,76	,573	-1,661**
3	3,10	1,031	4,58	,765	-1,481**
4	3,56	,946	4,67	,692	-1,088**
5	2,34	1,019	3,87	,990	-1,490**
6	2,87	1,053	4,68	,588	-1,787**
7	3,60	,850	4,86	,435	-1,241**
8	3,52	,840	4,85	,478	-1,314**
9	3,50	,934	4,86	,488	-1,314**

Note: *=0,05 / **= 0,01 / ***=0,001. 1:Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet.

2:Forebygge vansker. 3:Oppdage vansker. 4:Gi råd til deg om pedagogisk arbeid og organisering. 5:Drive kvalitetssikring i barnehagen. 6:Utvikle personalets kompetanse. 7:Samarbeide med hjemmet. 8:Samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet. 9:Legge til rette for en god overgang

Korrelasjoner

Med utgangspunkt i frekvensanalysen og funn av diskrepans, antok vi det kunne være samvariasjon mellom de systemrettede arbeidsformene styrerne har erfaring med og dem de fremhever som viktig. Tabell 8 viser korrelasjoner ($p < 0,05$) mellom svarverdier som angir erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid.

Tabell 8 Korrelasjoner ($p < 0,05$) mellom variabler som måler styrernes erfaringer med og oppfatning om viktighet av ulike former for systemrettet arbeid fra PPT. ($n = 291$)

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.	1	.60	.41	.50	.40	.44	.47	.46	.49	.18			.24	.13	.16	.19	.15	
2.		1	.59	.49	.50	.49	.43	.47	.42		.23		.16	.18	.18			
3.			1	.51	.48	.47	.39	.38	.47		.13	.29	.14	.19	.21			
4.				1	.46	.56	.43	.40	.48				.30	.16	.23			
5.					1	.60	.36	.34	.44		.16	.12	.22	.33	.18			
6.						1	.40	.37	.50			.17	.23	.16	.28			
7.							1	.63	.55				.15	.15		.32		
8.								1	.46		.13					.19	.20	
9.									1				.13	.13			.14	
10.										1	.33	.18	.30	.25	.34	.28	.27	.29
11.											1	.40	.14	.26	.34	.27	.18	.22
12.												1	.30	.26	.27	.14		.12
13.													1	.39	.33	.15		.17
14.														1	.39	.29	.21	.25
15.															1	.31	.20	.35
16.																1	.48	.43
17.																	1	.45
18.																		1

Note: Ikke signifikante korrelasjoner er utelatt. Erfaring. Viktighet. 1/10:Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet. 2/11:Forebygge vansker. 3/12:Oppdage vansker. 4/13:Gi råd til deg om pedagogisk arbeid og organisering. 5/14:Drive kvalitetssikring i barnehagen. 6/15:Utvikle personalets kompetanse. 7/16:Samarbeide med hjemmet. 8/17:Samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet. 9/18:Legge til rette for en god overgang til grunnskole.

Tabellen viser at det er visse sammenhenger mellom det styrerne har erfaringer med og det de fremhever som viktig. Den sterkeste korrelasjonen viser seg mellom erfaring med at PPT driver kvalitetssikring og oppfatning om viktighet av dette (.33). Videre ser vi lignende korrelasjon mellom erfaring med at PPT samarbeider med hjemmet og viktighet av dette (.32). Tilsvarende samvariasjon er det mellom erfaring med at PPT gir styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering og viktighet av dette (.30). Dette viser at svarverdiene på likelydende erfarings- og viktighetsvariabler har en tendens til å samvarierte.

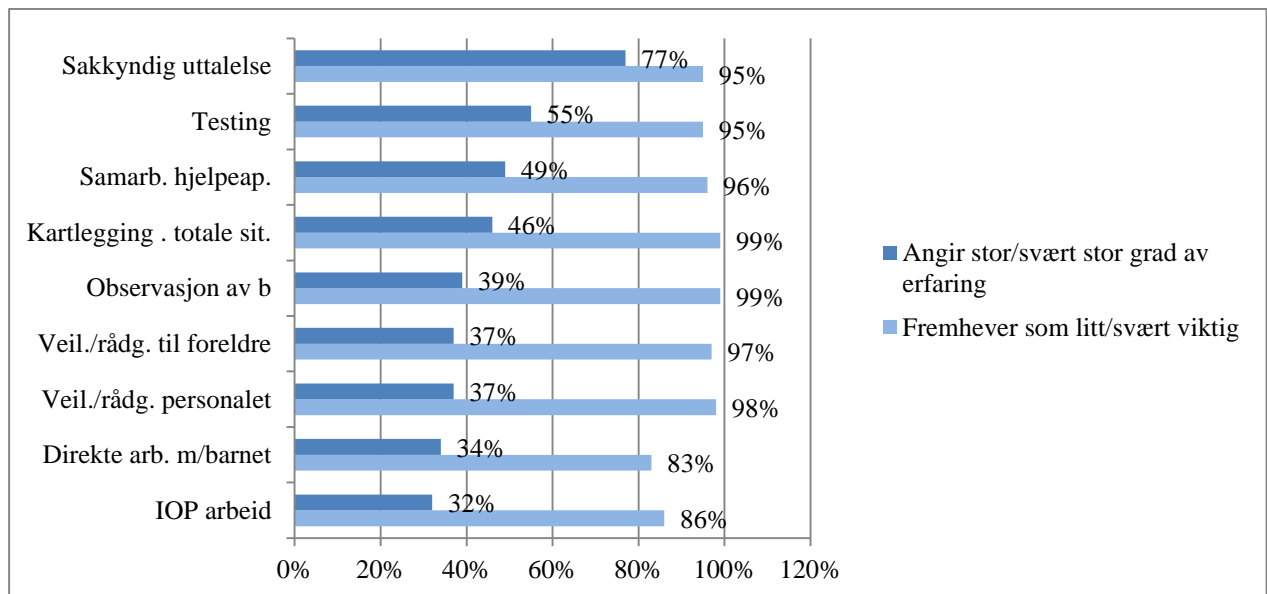
4.3 Individrettet arbeid

For å utdype resultatene vedrørende systemrettet arbeid, har vi undersøkt styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av mer individrettede arbeidsoppgaver fra PPT. Her

gjengis ikke frekvenstabeller, da resultatene kun skal brukes som supplement i drøftingen.

Figur 4 viser erfaringer med og oppfatninger om viktighet av individrettet arbeid.

Figur 4. Prosentvis svarfordeling som viser erfaringer med og oppfatninger om viktighet av individrettet arbeid fra PPT. Figuren viser også diskrepans mellom erfaring og viktighet. ($n = 291$)



Figur 4 viser at 77 % har stor grad av erfaring med at PPT arbeider med sakkyndig uttalelse. Videre oppgir 55 % stor grad av erfaring med testing, og 49 % har stor grad av erfaring med at PPT hjelper barnehagen å samarbeide med hjelpeapparatet. Styrerne oppgir minst erfaring med direkte arbeid med barnet (34 %) og IOP arbeid (32 %). Tallene viser at styrerne har mest erfaring med utrednings- og sakkyndighetsarbeid. Resultatet vedrørende viktighet, viser at barnehagestyrerne vurderer alle oppgavene som viktige ($M > 4$). De svarer litt/svært viktig på observasjon og kartlegging av barnets totale situasjon (99 %), på veiledning og rådgivning til personalet (98 %) og på veiledning og rådgivning til foresatte (97 %). Oppgavene de fremhever som litt mindre viktige er IOP arbeid (86 %) og direkte arbeid med barnet (83 %).

Figur 4 viser videre at det er sprik mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av individrettet arbeid fra PPT. Oppfattet grad av viktighet er høyere enn graden av erfaring. Differansen mellom gjennomsnittsverdiene er signifikant ($p < 0,05$). Dette viser samme tendens som vi så vedrørende systemrettet arbeid. Ses figur 3 og 4 opp mot hverandre, viser de at styrerne fremhever individrettede oppgaver som like viktige som de systemrettede.

Korrelasjoner

Med utgangspunkt i resultater fra frekvensanalysene, antok vi at det kunne være samvariasjon mellom de individ- og systemrettede oppgavene styrerne fremhever som viktigst. Tabellen viser korrelasjoner ($p < 0,05$) mellom flere variabler.

Tabell 9. Korrelasjoner mellom individ- (ir) og systemrettede (sr) oppgaver fremhevet som viktigst ($n = 291$)

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Viktigst (ir): Observasjon av barnet	----	.15	.18			.19		
2. Viktigst (ir): Kartlegging av barnets totale situasjon		----	.28	.36	.17	.19	.12	.26
3. Viktigst (ir): Veiledning/rådgivning til personalet			----	.45	.24	.20	.16	.29
4. Viktigst (ir): Veiledning/rådgivning til foresatte				----	.28	.45	.20	.45
5. Viktigst (sr): Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet					----	.28	.33	.29
6. Viktigst (sr): Samarbeide med hjemmet						----	.27	.43
7. Viktigst (sr): Forebygge vansker							----	.22
8. Viktigst (sr): Legge til rette for god overgang til skole								----

Note: Ikke signifikante korrelasjoner er utelatt

Tabell 9 viser samvariasjon mellom viktighet av at PPT gir veiledning/rådgivning til foresatte (ir) og viktighet av at PPT samarbeider med hjemmet (sr) (.45). Tilsvarende ser vi mellom viktighet av veiledning/rådgivning til foresatte (ir) og viktighet av legge til rette for god overgang til skole (sr) (.45). Høy viktighet på at PPT gir individrettet rådgivning/veiledning til foresatte, samvarierer både med høy viktighet av at PPT samarbeider med hjemme (sr) og legger til rette for overgang til skole (sr).

4.4 Møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT

Forskningsspørsmål fem og seks undersøker hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT barnehagestyrerne har mest erfaring med, og hvilke de fremhever som viktig. Vi presenterer først resultater angående møter (tabell 10 og 11), så samarbeids- og henvisningsrutiner (tabell 12 og 13).

Erfaring med møter mellom barnehageansatte og PPT

Tabell 10 viser erfaring med møter mellom PPT og yrkesgruppene i barnehagen.

Tabell 10. Barnehagestyreres erfaringer med møter mellom ansatte og PPT. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

	Aldri/sjelden	Av og til	Ofte/svært ofte	Gjennomsnitt	Standardavvik
<i>Med styrer om enkeltbarn</i>	39 %	47 %	15 %	2,71	,871
<i>Med styrer om systemrettet arbeid i barnehagen</i>	66 %	29 %	6 %	2,14	,885
<i>Med pedagogisk leder om enkeltbarn</i>	20 %	52 %	28 %	3,09	,834
<i>Med pedagogisk leder om systemrettet arbeid i barnehagen</i>	61 %	31 %	10 %	2,28	,956
<i>Med assistent/barne- og ungdomsarbeider om enkeltbarn</i>	77 %	18 %	5 %	1,92	,918
<i>Med assistent/barne- og ungdomsarbeider om systemrettet arbeid i bhg</i>	86 %	12 %	2 %	1,67	,771

Flertallet av styrerne rapporterer at det ikke er så hyppig møtefrekvens mellom PPT og barnehageansatte. Gjennomsnittsverdiene understreker denne tendensen. Styrerne har mest erfaring med møter mellom PPT og pedagogisk leder eller styrer om enkeltbarn (28 % /15 %). Få styrere har erfaring med møter mellom PPT og barnehageansatte om systemrettet arbeid. Flertallet av styrerne oppgir at det aldri/sjelden er møter mellom PPT og assistenter/BUA¹ om enkeltbarn eller systemrettet arbeid.

Oppfatning om viktighet av møter

Tabell 11 viser hvilke møter mellom PPT og ulike yrkesgrupper styrerne fremhever som viktig.

¹ BUA: Barne- og ungdomsarbeider med fagbrev

Tabell 11. Barnehagestyreres oppfatninger om viktighet av møter mellom ansatte og PPT. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

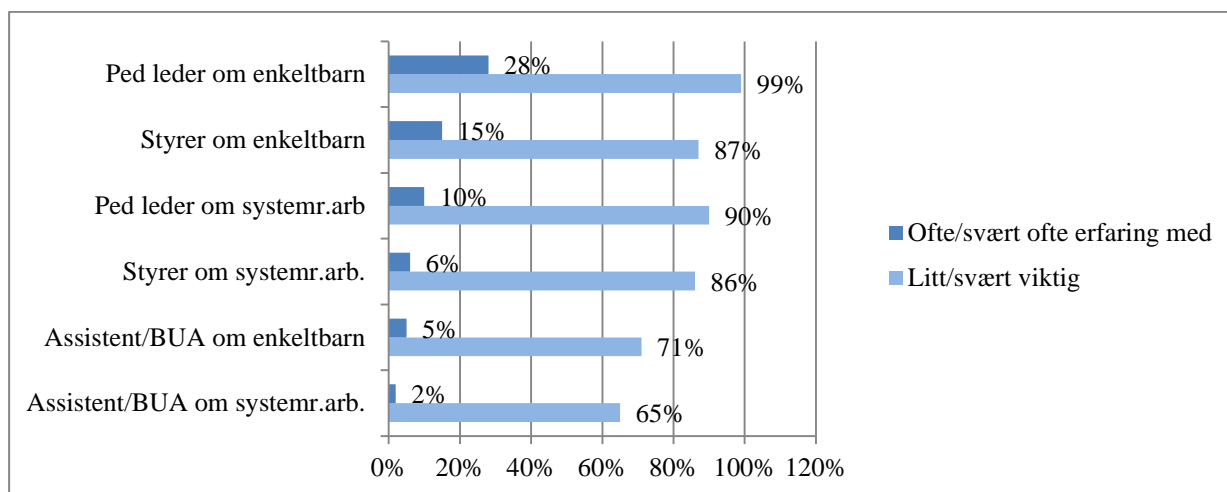
	Ikke/lite viktig	Verken /eller	Litt/svært viktig	Vet ikke	Gjennomsnitt	Standardavvik
<i>Med styrer om enkeltbarn</i>						
	6 %	7 %	87 %	0	4,35	,896
<i>Med styrer om systemrettet arbeid i barnehagen</i>						
	5 %	8 %	86 %	2	4,35	,836
<i>Med pedagogisk leder om enkeltbarn</i>						
	0 %	0 %	99 %	1	4,91	,294
<i>Med pedagogisk leder om systemrettet arbeid i barnehagen</i>						
	1 %	7 %	90 %	2	4,55	,713
<i>Med assistent/barne- og ungdomsarbeider om enkeltbarn</i>						
	14 %	14 %	71 %	0	3,82	1,063
<i>Med assistent/barne- og ungdomsarbeider om systemrettet arbeid i bhg</i>						
	18 %	17 %	65 %	1	3,67	1,107

Tabellen viser at styrerne fremhever møter mellom pedagogisk leder og PPT om enkeltbarn (99 %) og systemrettet arbeid (90 %) som viktigst. Her er det lavest spredning i svarene. Videre fremheves viktigheten av møter mellom styrer og PPT om enkeltbarn (87 %) og systemrettet arbeid (86 %). Styrerne oppfatter det som litt mindre viktig med møter mellom PPT og assistent/BUA (71 % om enkeltbarn, 65 % om systemrettet arbeid).

Samsvar mellom erfaringer og oppfatninger av viktighet?

Figur 5 viser diskrepans mellom erfaringer med og oppfatning om viktighet av møter mellom PPT og samtlige yrkesgrupper. Styrerne rapporterer lite erfaring, men høy grad av oppfattet viktighet. Diskrepansen er signifikant ($p < 0,05$). Den antyder at styrerne ønsker flere møter. Figuren visualiserer en generell tendens til lite erfaring med møter mellom PPT og barnehageansatte. Den viser videre at møter om både enkeltbarn og systemrettet arbeid fremheves som viktig, men at møter om enkeltbarn fremheves som viktigst.

Figur 5. Diskrepans mellom styrenes erfaring med og oppfatning om viktighet av møter mellom ansatte og PPT. Tallene angir prosentvis svarfordeling ($n = 291$)



Erfaring med samarbeids- og henvisningsrutiner

Tabell 12 viser styrenes erfaringer med ulike samarbeids- og henvisningsrutiner.

Tabell 12. Barnehagestyreres erfaringer med samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

	Helt/litt uenig	Verken enig / uenig	Litt/helt enig	Gjennomsnitt	Standardavvik
<i>Barnehagen har en navngitt PPT -ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen</i>	18 %	9 %	72 %	4,01	1,418
<i>PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om</i>	15 %	20 %	67 %	3,79	1,266
<i>PPT og barnehagen gjennomgår og skriver under på en samarbeidsavtale hver høst</i>	66 %	15 %	19 %	2,04	1,443
<i>Barnehagen har mulighet til å invitere PPT med på ulike møter i barnehagen</i>	15 %	12 %	73 %	3,98	1,216
<i>Jeg er usikker på hvilke samarbeidsrutiner som finnes i min kommune</i>	68 %	14 %	18 %	2,05	1,257
<i>Det er et eget henvisningsskjema for individrettede saker</i>	9 %	5 %	87 %	4,45	1,136
<i>Det er et eget henvisningsskjema for systemrettede saker</i>	33 %	27 %	39 %	3,05	1,587
<i>Det er felles henvisningsskjema for individ- og systemrettede saker</i>	34 %	31 %	36 %	2,99	1,533
<i>Jeg er usikker på hvilke henvisningsrutiner som finnes i min kommune</i>	72 %	13 %	16 %	1,88	1,51

Flertallet av styrerne rapporterer mest erfaring med samarbeidsrutinene, mulighet til å invitere PPT med på møter (73 %) og navngitt PPT-ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen (72 %). 67 % har erfaring med at PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om. Styrerne har minst erfaring med at PPT og barnehagen gjennomgår og underskriver en samarbeidsavtale hver høst. 66 % er uenig i at de har denne rutinen. Tabellen viser videre at flertallet av styrerne har mest erfaring med eget henvisningsskjema for individrettede saker (87 %). De oppgir minst erfaring med eget skjema for systemrettede saker (39 %), og med felles henvisningsskjema for individ- og systemrettede saker (36 %). Det verdt å merke seg at standardavviket viser stort sprik i svarfordelingen, og at 18 % og 16 % er usikre på hvilke samarbeids- og henvisningsrutiner som finnes i egen kommune.

Oppfatninger om viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner

Tabell 13 viser hvilke samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT barnehagestyrerne fremhever som viktig.

Tabell 13. Barnehagestyreres oppfatninger om viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT. Tabellen viser prosentvis svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik ($n = 291$)

	Ikke/lite viktig	Verken /eller	Litt/svært viktig	Vet ikke	Gjennomsnitt	Standardavvik
<i>Barnehagen har en navngitt PPT-ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen</i>	3 %	5 %	92 %	1	4,65	,753
<i>PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om</i>	1 %	3 %	94 %	1	4,77	,592
<i>PPT og barnehagen gjennomgår og skriver under på en samarbeidsavtale hver høst</i>	14 %	27 %	56 %	4	3,65	1,183
<i>Barnehagen har mulighet til å invitere PPT med på ulike møter i barnehagen</i>	1 %	3 %	95 %	1	4,65	,612
<i>Det er et eget henvisningsskjema for individrettede saker</i>	4 %	6 %	86 %	3	4,60	,905
<i>Det er et eget henvisningsskjema for systemrettede saker</i>	7 %	13 %	70 %	10	4,22	1,112
<i>Det er felles henvisningsskjema for individ- og systemrettede saker</i>	27 %	23 %	39 %	11	3,20	1,481

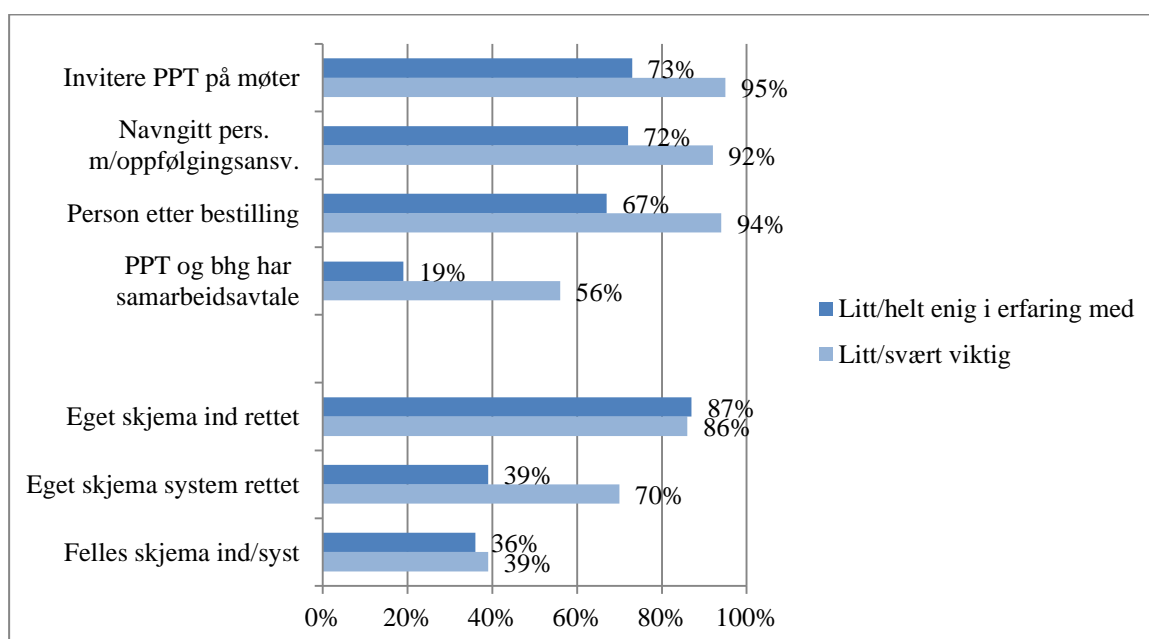
De samarbeidsrutinene flertallet av styrerne fremhever som viktigst, er mulighet til å invitere PPT med på møter (95 %) og PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om (94

%). 92 % fremhever det som viktig å ha en navngitt PPT- ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen. Det er minst spredning i svarene på disse tre rutinene. 56 % av styrerne fremhever viktigheten av at PPT og barnehagen gjennomgår og signerer en samarbeidsavtale hver høst. Her er det størst spredning i svarene, og 27 % som har svart verken/eller viktig. Tabellen viser videre at flertallet av styrerne fremhever eget henvisningsskjema for individrettede saker (86 %) som viktigst. 70 % fremhever viktigheten av eget skjema for systemrettede saker, men her er det større spredning og 10 % vet ikke. Den rutinen færrest fremhever som viktig, er felles skjema for individ- og systemrettede saker (39 %). Standardavviket viser stor spredning, og 11 % har svart vet ikke.

Samsvar mellom erfaringer og oppfatninger om viktighet?

Figur 6 viser diskrepans mellom erfaringer med samarbeids- og henvisningsrutiner og oppfatning om viktighet av dette. Også her er tendensen liten grad erfaring, høy grad av oppfattet viktighet. Differansen mellom de fleste gjennomsnittsverdier er signifikant ($p < 0,05$). Dette gjelder ikke for variablene som måler erfaringer med og viktighet av felles henvisningsskjema for individ- og systemrettede saker.

Figur 6. Diskrepans mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner med PPT. Tallene angir prosentvis svarfordeling ($n = 291$)



Korrelasjoner

Med utgangspunkt i frekvensanalysen, antok vi det kunne være samvariasjon mellom møter, samarbeids- og henvisningsrutiner styrerne har erfaring med og de rutinene de fremhever som viktige. Tabell 14 viser korrelasjoner ($p < 0,05$).

Tabell 14 Korrelasjoner ($p < 0,05$) mellom variabler som måler erfaringer med og viktighet av møter, samarbeids- og henvisningsrutiner ($n = 291$)

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	1	.30				.13		.36		.12				
2.		1							.37					.19
3.			1							.40				
4.				1		.23	.14				.36		.15	.14
5.					1	.31	-.43					.60	.37	-.15
6.						1		.17			.13	.18	.38	
7.							1		.12		.14	-.30	-.18	.50
8.								1	.16					
9									1		.21			
10.										1	.26			.19
11.											1		.29	.21
12.												1	.71	-.27
13.													1	-.25
14.														1

Note: Ikke signifikante korrelasjoner er utelatt. Erfaring. Viktighet 1/8: Møter m/styrer om enkeltbarn. 2/9: Møter m/assistenter/BUA om enkeltbarn. 3/10: Bhg har navngitt PPT-ansatt m/oppfølgingsansvar for bhg. 4/11: PPT og bhg gjennomgår/skriver under på samarbeidsavtale hver høst. 5/12: Eget henvisningsskjema for individrettede saker. 6/13: Eget henvisningsskjema for systemrettede saker. 7/14: Felles henvisningsskjema for individ-/systemrettede saker.

Tabellen viser samvariasjon mellom erfaring med møter mellom styrer og PPT om enkeltbarn og oppfatning om viktighet av slike møter (.36). Tilsvarende ser vi mellom erfaring med møter mellom assistenter/BUA og PPT om enkeltbarn og viktighet av denne type møter (.37). Videre ser vi samvariasjon mellom erfaring med navngitt PPT-ansatt og viktighet av denne rutinen (.40). Tilsvarende ser vi mellom erfaring med skriftlige samarbeidsavtaler og viktighet av slike avtaler (.36). Tabellen viser videre sammenheng mellom erfaring med eget individrettet henvisningsskjema og oppfatning om viktighet av slike skjema (.60). Lignende samvariasjon er det mellom erfaringer med felles henvisningsskjema individ/system og viktighet av slike skjema (.50). Disse korrelasjonene viser at svarverdiene på erfaring og viktighet tenderer til å følge hverandre. Tabellen viser videre en sterk korrelasjon mellom

erfaring med individrettet henvisningsskjema og viktighet av eget skjema for systemrettede saker (.71). Dette viser at høy svarverdi på det ene gir høy svarverdi på det andre. Tabellen viser negativ samvariasjon mellom erfaring med individrettet skjema og viktighet av felles henvisningsskjema individ/system (-.27). Tilsvarende ser vi mellom erfaring med eget skjema for systemrettede saker og viktighet av felles skjema individ/system (-.25). Disse korrelasjonene viser at høy svarverdi på den ene tenderer til å gi lavere svarverdi på det andre.

4.5 Frie kommentarer til spørsmålene

47 barnehagestyrere har gitt kvalitative kommentarer. Vi har gjennomført kvalitativ analyse, og ut fra den sortert kommentarene under fire hovedtema. Kommentarer som gjengis er representative for hovedtendenser.

Kommentarer til spørreskjema

7 styrere skriver at det var vanskelig å svare på spørsmålene, og at de savnet flere kommentarfelt. De som forklarer dette skriver at de følte behov for å utdype svarene. *”Noen av spørsmålene var litt vanskelige å svare på siden virkeligheten er mer kompleks enn det som fanges opp av spørsmålene.”* (Styrer 127).

PPT og kapasitet

9 kommentarer dreier seg om at PPT har lav kapasitet, og at det er lange ventelister. Det påpekes at PPT har for få ansatte, for lite ressurser og for liten kapasitet til både individ- og systemrettet arbeid. Noen understreker at dette ikke handler om manglende vilje fra PPT, og en skriver *”PPT prøver å skvise alt de kan ut fra de ressursene de har til rådighet. Det er en ”utfordring” at flere barn går i barnehagen, men ressurser til PPT er ikke økende.”* (Styrer 104). En annen styrer skriver *”Skulle ønske PPT kunne være mer tilstede i barnehagehverdagen. Det tar for lang tid å få svar/hjelp i forhold til barn med behov for støtte/kartlegging med mer.”* (Styrer 114).

Kontakt og samarbeid mellom PPT og barnehagen

22 kommentarer dreier seg om at det er lite kontakt mellom barnehagen og PPT, og at kontakten først og fremst dreier seg om individsaker. En av styrerne skriver *"Det er viktig å ha med at hvor ofte vi kontakter PPT er avhengig av hvor mange saker vi har, altså barn vi er bekymret for."* (Styrer 1). En annen skriver *"Opplever at det burde være et tettere samarbeid og mer oppfølging enn det er i dag."* (Styrer 252). Mange av disse kommentarene gir uttrykk for at styrerne kan tenke seg å ha mer kontakt med PPT enn det de har. En styrer skriver *"Svarene rundt forventningene til "systemrettet" arbeid er tonet av at en ser at PPT ikke tar denne oppgaven, og at vi derfor ikke trenger å ha forventninger om det, og at vi da ser etter andre alternativer som private aktører med kurs, og annet."* (Styrer 18). Noen skriver at det utøvende og systemrettede arbeidet utføres av spesialpedagoger og andre ansatte fra spesialpedagogiske team, lavterskeltilbud eller pedagogiske fagsentre. Enkelte understreker at PPT ikke har kommet i gang med systemrettet arbeid *"Det er også slik at det er så mange inividsaker at det aldri har kommet skikkelig i gang med å henvise saker som systemrettede saker."* (Styrer 30). En av styrerne skriver at PPT ikke er tilstrekkelig bevisst på tidlig innsats *"PPT er for dårlige til å se at barnehagen er tidlig innsats! Det er mens de er små at vi kan rette på atferd, språk osv. Erfaring viser at de helst ikke vil ha henvisninger på barn med språkproblemer før de er skolestartere og da mener vi det er for sent."* (Styrer 66).

Kommentarer til begrepet systemrettet arbeid fra PPT

6 kommentarer viser at enkelte er usikre på begrepet systemrettet arbeid. En av dem skriver *"Kan hende jeg hadde svart annerledes på noen spørsmål hvis jeg hadde visst hva dere tenker på som systemrettede saker."* (Styrer 47). En annen skriver *"Er litt usikker på hva som ligger i systemrettet. Vi har kun kontakt med PPT på enkeltindividnivå."* (Styrer 248).

5 Drøfting /diskusjon

Resultatene drøftes i lys av masteroppgavens teorigrunnlag, tidligere forskning og egne erfaringer. Undersøkelsen gir ikke grunnlag til å påpeke klare årsakssammenhenger, så drøftingen viser først og fremst vår fortolkning av resultatet.

5.1 Innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT

5.1.1 Forskningsspørsmål 1

Hvilket innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som sentralt?

Hovedresultatet viser at styrerne fremhever et begrepsinnhold som innebærer at enkeltbarn med vansker danner utgangspunkt for systemrettet arbeid fra PPT. Begrepsinnhold som medfører fokus på barnehagen som organisasjon fremheves som minst sentralt. Dette viser at styrerne tenderer til å fremheve et mer individrettet innhold i begrepet enn det de faglige definisjonene gjør. Kvalitative kommentarer antyder en viss usikkerhet i forhold til begrepet.

Systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker

Styrerne fremhever, PPT samarbeider med foresatte, og PPT arbeider for at barnets vansker skal forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser, som mest sentralt i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Dette forstår vi som en tendens som antyder at enkeltbarn med vansker danner utgangspunkt for innholdet som fremheves. Tendensen til individorientert begrepsinnhold, bør sannsynligvis forstås i sammenheng med formuleringer i Opplæringsloven § 5-7 og Rammeplan for barnehagen. Disse styringsdokumentene gir føringer for samarbeidet mellom foresatte, barnehagen og PPT. § 5-7 slår fast at spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn skal inneholde tilbud om foreldrerådgivning. Paragrafen fokuserer mest på PP-tjenestens ansvar i forhold til enkeltbarn. I Rammeplanen

utdypes kun PPTs ansvar overfor enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ut fra signalene disse dokumentene sender, er det forståelig at styrerne fremhever et begrepsinnhold som fokuserer på foreldresamarbeid og plasserer enkeltbarn med spesielle behov i sentrum.

Styrernes svar bør også forstås i lys av de former for systemrettet arbeid fra PPT de har erfaring med. Analysen viser samvariasjon mellom begrepsinnholdet, PPT samarbeider med foresatte, og erfaringer styrerne har med at PPT samarbeider med hjemmet. Disse to representerer mest sentralt innhold i begrepet og mest erfarte form for systemarbeid fra PPT. Med utgangspunkt i nevnte antagelser om PP-tjenestens samarbeid med foresatte, antar vi styrerne har erfart at samarbeidet bygger på enkeltbarns vansker. Den individorienterte tendensen forsterkes ved at vi fant samvariasjoner mellom samtlige tre påstander som viser mest sentralt i begrepet, og de tre formene for systemrettet arbeid styrerne rapporterer mest erfaring med, se tabell 4. Her ser vi at erfaringer med, PPT legger til rette for overgang til grunnskole og gir styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering, samvarierer med begrepsinnholdet PPT samarbeider med foresatte. Dette kan forstås som at styrerne har erfaringer med at PPT, foresatte og barnehagen samarbeider for å sikre tilrettelegging for enkeltbarn i barnehagen og ved overgang til skole. Vår fortolkning styrkes ved at frie kommentarer påpeker at kontakt og samarbeid med PPT i hovedsak springer ut fra individsaker. Kommentarene samsvarer med forskning som viser at PPT arbeider mest individrettet i barnehager og skoler (Fylling & Handegård, 2009). Dette forsterker inntrykket av at det er visse sammenhenger mellom sentralt begrepsinnholdet og de former for systemrettet arbeid styrerne har erfaring med.

Analysen viser ikke korrelasjoner som antyder sammenhenger mellom utdanning og sentralt begrepsinnhold. Det kan likevel være relevant å påpeke at gjennomsnittstall for alder og ansiennitet indikerer at flertallet av styrerne i utvalget er utdannet etter 1980. Mange er derfor utdannet etter at den relasjonelle, samfunnsmessige og kulturelle forståelsesmåten begynte å prege pedagogisk tenkning og teori i Norge (Tangen, 2005). Forståelsesmåten bygger blant annet på utviklingsøkologisk teori, som fokuserer på den gjensidige vekselvirkningen mellom barnet og barnets omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Vi har selv erfart at denne teorien har preget førskolelærerutdanning, og vi antar teorien kan ha innvirket på hva enkelte styrere legger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Teorien understreker betydningen av kontakt og samarbeid mellom barnets mikrosystemer, og spesielt på viktigheten av foreldresamarbeid (Bronfenbrenner, 1979). Dersom styrerne tar utgangspunkt i den utviklingsøkologiske

sirkelmodellen, vil det være naturlig å plassere enkeltbarnet i sentrum for systemrettet arbeid fra PPT.

Fremhever annet begrepsinnhold enn de faglige definisjonene

Begrepsinnholdet som fremheves som minst sentralt er, PPT arbeider forebyggende, arbeider i forhold til barnehagens organisering og ledelse og arbeider mot barnets omgivelser/ikke mot enkeltbarn med spesielle behov. Styrerne fremhever med andre ord et annet innhold enn det de faglige definisjonene til Midthassel et al. (2011) og Johannessen et al. (2010) gjør. Disse definisjonene fremhever kvalitetsutvikling og organisasjonsutviklende tiltak i de systemene som omgir barna som sentralt i systemrettet arbeid. Også dette resultatet bør forstås ut fra det individrettede fokuset vi finner i Opplæringsloven og Rammeplan for barnehagen.

Rammeplanen nevner PP-tjenestens ansvars og arbeidsoppgaver hjemlet i Opplæringslovens § 5-6 (kompetanse- og organisasjonsutvikling), men dette utdypes ikke nærmere. Planen utdype kun tjenestens individrettede ansvar hjemlet i § 5-7. Det kan antas at styrerne forstår dette som et signal om at PPT skal arbeide med utgangspunkt i enkeltindividets vansker. Vi finner det tankevekkende at barnehagens læreplan ikke fremhever PP-tjenestens ansvar for å arbeide systemrettet mot barnehagen som organisasjon. Batesons kommunikasjonsteori understreker at alt er kommunikasjon, også det som ikke kommuniseres (Bateson, 2000). Vår gjennomgang av styringsdokumenter viser at det ikke er så godt samsvar mellom formuleringer i Rammeplanen og Meld. St. nr. 18 (2010-2011). I meldingen understrekes det at PPT bør bruke mer tid på forebyggende arbeid, kompetanse- og organisasjonsutvikling i både barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan antas at Rammeplanen er bedre kjent blant barnehagestyrerne enn nye stortingsmeldinger, og at budskapet som formidles her har størst innvirkning på styrernes oppfatninger om PPTs rolle i barnehagen.

Styrernes svar kan også forstås med utgangspunkt i at barnehageledere ikke deltok i kompetansehevingsprogrammet SAMTAK fra 2000-2003 (Roland et al., 2007).

Barnehagesektoren var ikke en del av programmet som skulle fremme økt forståelse for forebygging, avdekking og avhjelping i systemene som omgir barna. Ved å se dette i lys av Batesons (2000) teori om metakommunikasjon, så kunne dette forstås som et signal til barnehagestyrere og PPT- ansatte om at systemrettet arbeid ikke omfattet barnehagen. Siden barnehagestyrerne ikke var med i programmet, antar vi at de ikke deltok i diskusjoner om hva som ligger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. I teori om innovasjon og

organisasjonsutvikling, vektlegges lederes sentrale rolle i forhold til å utvikle både organisasjonsstrukturer og kultur som sikrer varige endringer og forbedringer i organisasjonen (Skogen & Sørli, 2002). Ved at barnehagens ledere ikke var en del av SAMTAK programmet, kan det antas at barnehagen som organisasjon ble stående på utsiden av innovasjonen som pågikk. Med utgangspunkt i dette, er det forståelig at ikke barnehagestyrerne fremhever forebyggende og organisasjonsutviklende arbeid som sentralt i begrepet systemrettet arbeid fra PPT.

Individrettet innhold og usikkerhet i forhold til begrepet

Våre data viser at 71 % av styrere er enig i at systemrettet arbeid fra PPT dreier seg om at de arbeider direkte med barn med spesielle behov. Vi ser videre at 37 % er uenig i at det dreier seg om at PPT arbeider mot barnets omgivelser, og ikke mot enkeltbarn med spesielle behov. Dette viser at styrerne legger et mer individrettet innhold i begrepet enn det vi finner i de faglige definisjonene som fremhever kvalitets-, kompetanse- og organisasjonsutvikling (Midthassel et al., 2011). Definisjonene fremstiller på mange måter individ- og systemrettet arbeid som motsetninger. Svarene vi har fått kan forstås på ulike måter.

De kan på den ene siden forstås som at styrerne er reelt usikre på hva som ligger i begrepet. Dette bekreftes i de frie kommentarene ved at enkelte setter ord på egen usikkerhet. En påpeker at svarene kanskje hadde blitt annerledes hvis vedkommende hadde visst hva vi legger i ordene systemrettede saker. Vi tror det er viktig å forstå usikkerheten som kommer til syne i lys av tidligere forskningsresultater. Fylling & Handegård (2009) dokumenterte i sin undersøkelse at begrepet systemarbeid oppfattes forholdsvis forskjellig av ulike fagansatte og PP-tjenester (Fylling & Handegård, 2009). Dette gir en pekepinn på at det eksisterer forskjellige oppfatninger som medfører ulik praksis i norske barnehager. Cameron et al. (2011) fant store variasjoner i PP-tjenestens arbeidsorganisering og arbeidsmåter. Det kan antas at slike variasjoner i PP-tjenestens arbeidsmåter vil innvirke på hva barnehagestyre legger i begrepet systemrettet arbeid. Våre data viser stor spredning i barnehagestyrenes svar vedrørende begrepet. Dette kan forstås som at styrerne gir uttrykk for både usikkerhet og ulike oppfatninger. Vår undersøkelse gir ikke grunnlag til å forklare hvorfor det eksisterer usikkerhet og ulike oppfatninger i både spesialpedagogiske og pedagogiske fagmiljøer. Det bør imidlertid påpekes at Opplæringsloven gir rom for ulike fortolkninger og praksis. Dette fordi formuleringene kan fortolkes som at PP-tjenestens har et individrettet ansvar overfor

barnehagen, og et individ- og systemrettet ansvar overfor skolen. Cameron et al. (2011) antyder i sin rapport at selve mandatet i forhold til individ- og systemarbeid kan være en mulig årsak til at PPT arbeider lite systemrettet overfor barnehagen.

Svarene kan på den andre siden forstås som at styrerne er uenig i at systemrettet arbeid fra PPT skal fokusere mer på barnets omgivelser enn på barn med spesielle behov. Flertallet av styrerne sier seg uenige i påstanden som hevder dette. Dette samsvarer med funn i Cameron et al. (2011) sin undersøkelse, som antyder at alt for stort fokus på enkeltbarn i barnehagen kan være medvirkende årsak til at PPT arbeider lite systemrettet i barnehagen. De fant videre at PPT- ledere og fagansatte ga uttrykk for at systemrettet arbeid ikke må gå ut over fokuset på enkeltindivider (Cameron et al., 2011). Våre resultater antyder lignende tendenser i barnehagestyrernes svar. Det at styrerne fremhever et mer individrettet innhold i begrepet, samsvarer også med funn i Fylling & Handegårds (2009) undersøkelse. De fant at ansatte i barnehager og skoler etterspør og ønsker mer individrettet arbeid, og at de bare i begrenset grad ønsker systemrettet arbeid som rettes mot barnehagen som organisasjon (Fylling & Handegård, 2009). Det at styrerne fremhever et mer individrettet innhold i begrepet, kan med andre ord forstås som et uttrykk for at de er uenig i et begrepsinnhold som innebærer mer fokus på systemene rundt barna enn på barna.

Avslutningsvis vil vi påpeke at svarene bør forstås i lys av spørsmålsformuleringen. Spørsmål og svaralternativer knyttes eksplisitt til systemrettet arbeid fra PPT. Det kan ha ført til at noen har svart på grunnlag av erfaringer med PPT. I så måte kan det tenkes at svarene gjenspeiler erfart praksis i større grad enn innholdet i begrepet systemrettet arbeid.

5.2 Systemrettet arbeid fra PPT

5.2.1 Forskningsspørsmål 2

I hvor stor grad har styrerne erfaring med systemrettet arbeid fra PPT?

Hovedresultatet viser at barnehagestyrerne i noen grad har erfaring med ulike former for systemrettet arbeid fra PPT. Flest styrere har noen grad av erfaring med systemrettet arbeid som tar utgangspunkt i samarbeid med hjemmet, og at PPT gir styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering. Styrere har minst erfaring med systemrettet arbeid fra PPT som tar

utgangspunkt i kvalitetssikring og utvikling av personalets kompetanse. Med bakgrunn i dette mener vi å se en tendens til at styrere i liten grad har erfart systemrettet arbeid fra PPT rettet mot barnehagen som organisasjon, men at de har noen grad av erfaring med systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker og behov. Dette antyder at de har lite erfaring med arbeidsoppgaver fra PPT som vektlegger forebyggende innsats, kvalitetssikring, kompetanseheving og organisasjonsutvikling.

Erfaring med systemrettet arbeid hvor barnet settes i sentrum

Ut fra systemisk forståelse, kan samarbeid med hjemmet gjelde alle foreldre på en avdeling eller i barnehagen som helhet. Dette vil blant annet kunne være uttrykt i form av at PPT i noen grad driver foreldreveiledning i grupper, foreleser på foreldremøter, eller deltar i implementering av utviklingsstøttende programmer. Ut fra spørsmålets form, er det imidlertid vanskelig for oss å si at det er denne formen for systemrettet arbeid mot hjemmet styrerne har erfaring med. En annen måte å tolke tallene på, er med bakgrunn i forståelse av barnehagen og hjemmet som to systemer som påvirker enkeltbarns fungering. Utviklingsøkologisk teori vektlegger at kvalitet på omsorg, stimulering og kommunikasjon i mesosystemforbindelser har stor innvirkning på barnets utvikling. Teorien understreker betydningen av at hjem og barnehage samarbeider og møter barnet med like forventninger ut fra barnets forutsetninger (Bronfenbrenner, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2006). Styrerne kan i så måte legge til grunn at kontakten PPT har med hjemmet er med utgangspunkt i enkeltbarns behov. At styrere angir noen grad av erfaring med at PPT hjelper å samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet, kan også være med bakgrunn i at enkeltbarn henvises videre via hjelp fra PPT. Denne antagelsen støttes av at flest styrere, under erfaringer med individrettet arbeid fra PPT, oppgir at de i stor/svært stor grad erfarer at PPT arbeider med sakkyndig uttalelse og tester barn. Også med bakgrunn i Opplæringsloven (1998) som påpeker at foreldrerådgivning er en oppgave fra PPT, kan det antas at styrernes erfaringer er basert på et individrettet utgangspunkt.

Erfaring med systemrettet arbeid mot organisasjonen

At PPT i noen grad gir råd til styrerne om pedagogisk arbeid og organisering kan ses i sammenheng med å skape en utviklingsorientert barnehage (Gotvassli, 2006). For at styrerne i noen grad har erfart at PPT gir råd, kan det antas at de vært til stede i barnehagen. På denne måten får PPT kjennskap til kulturen og til personalet som arbeider der. Dette kan fremme felles forståelse og tenkning rundt hvordan barnehagens organisering kan påvirke barns mulighet for positiv utvikling. At barnehagestyrere har en relasjon til PPT er en viktig faktor for å komme i posisjon som samarbeidspart for styrerne (Jacobsen & Thorsvik, 2007). På den annen side kan det tenkes at styrernes erfaringer med råd og veiledning fra PPT har tatt utgangspunkt i barn med nedsatt funksjonsevne. I Rammeplan for barnehager er dette nevnt som PPTs oppgave i tillegg til å være sakkyndig instans (Kunnskapsdepartementet, 2006). Overgang til skole er et annet område styrerne angir noen grad av erfaring med. Ut fra utviklingsøkologisk teori er dette en viktig overgang hvor det oppstår et nytt mesosystem rundt barnet (Bronfenbrenner, 2005). Det kan antas at styrernes erfaring med samarbeid med PPT om overgang til skole, er med utgangspunkt i enkeltbarn som trenger ekstra oppfølging. Denne antagelsen baserer seg på at Rammeplanen presiserer betydning av slikt samarbeid i forhold til barn med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Styrerne angir i liten grad erfaring med kvalitetssikring fra PPT. Kvalitetssikring er nært forbundet med utvikling av personalets kompetanse og evne og vilje til stadig å være i utvikling (Gotvassli, 2004). Dette er oppgaver som krever at PPT har inngående kjennskap til barnehagekulturen og til styringsdokumentene som er førende for arbeidet i barnehagen. Det er et langsiktig arbeid som fordrer at PPT har en klar formening om hvilke sider av kvalitetsbegrepet de kan påvirke (Kvistad & Søbstad, 2005). Dette kan tolkes som at styrerne i liten grad har erfart at PPT støtter deres langsiktige arbeid med å planlegge, gjennomføre og evaluere kompetansehevende tiltak overfor personalet. Kvalitetssikring har som mål å utvikle et godt omsorgs- og læringsmiljøet for alle barn i barnehagen (Gotvassli, 2004). En mulig forklaring på manglende erfaring kan være å finne i nyere forskning, som peker på at PPT har reelle kapasitetsproblemer med å være tilstede i barnehagen (Cameron et al., 2011, Fylling & Handegård, 2009). Dette kan medvirke til at PPT ikke er i posisjon til å ta et overordnet blikk på barnehagen som organisasjon. De samme rapportene viser til at organisering av PP-tjenesten også er medvirkende til at denne delen av systemrettet arbeid kan være vanskelig å innfri forventningene til. Små kontorer kan ha ansvar for å dekke store geografiske områder

og et økende antall nye barnehager. Det kan videre antas at PPT- ansattes kompetanse først og fremst er knyttet til barns spesifikke vanskeområder, heller enn til kvalitets- og organisasjonsutvikling. Når vi ser på erfaringer styrerne har i forhold til individrettet arbeid fra PP tjenesten, ser vi at det er tradisjonelt utrednings- og sakkyndighetsarbeid flest styrere angir stor/svært stor grad av erfaring med.

5.2.2 Forskningsspørsmål 3

Hvilke former for systemrettet arbeid fra PPT fremhever styrerne som viktig?

Hovedresultatet viser at barnehagestyrere anser de fleste formene for systemrettet arbeid fra PPT som *viktig/svært viktig*. Flest styrere oppfatter områdene, å legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet, samarbeid med hjemmet og å forebygge vansker som viktig/svært viktig. Kvalitetssikring anses som minst viktig av de systemrettede oppgavene. Dette kan forstås som en tendens til at styrerne fremhever systemrettet arbeid som rettes mot barnehagen som organisasjon (kvalitetssikring) som mindre viktig enn systemrettet arbeid som tar utgangspunkt i enkeltbarns vansker (inkludere barn med spesielle behov).

Viktig systemrettet arbeid hvor barnet settes i sentrum

Å legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet, at PPT forebygger vansker og samarbeider med hjemmet, kan ses som viktige systemrettede oppgaver som henger sammen med forståelse av at enkeltbarns vansker må ses i interaksjon med omgivelsene barnet er i (Bronfenbrenner, 2005). Dette kan igjen forstås med tilbakeblikk på fremvekst av en endret forståelsesmåte, hvor inkludering har befestet seg som overordnet ideal og pedagogisk perspektiv i samfunnet (Befring, 2005, Helland, 2005, Tangen, 2005). Den samme forståelsesmåten av systemrettet arbeid finner vi igjen ved at, samarbeid med foresatte og at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser, fremheves som sentralt i begrepet (se figur 2). Godt samarbeid rundt økologiske overganger kan ses i sammenheng med uttalte forventninger til PPT i Meld. St. 18 (2010-11), hvor det pekes på at PP-tjenesten spiller en viktig rolle i forhold til å skape helhet og sammenheng mellom ulike tjenester. Samarbeid med hjemmet og veiledning/rådgivning til

foresatte, er for styrerne et viktig område både ved de individ- og de systemrettede arbeidsoppgavene fra PPT. Vi mener det er naturlig at styrerne rangerer dette høyt, når resultatene antyder at de setter barnet i sentrum for kontakten de har med PPT. De frie kommentarene bekrefter til dels dette, ved at styrerne uttrykker at det er enkeltbarns behov som er avgjørende for hvilken hjelp og støtte de etterspør hos PPT. Tendensen samsvarer med forskning som har dokumentert at PPT lykkes best i forhold til å oppfylle den individrettede delen av mandatet (Fylling & Handegård, 2009). Egne erfaringer fra samarbeid med styrere tilsier at de kontakter PPT med utgangspunkt i bekymring rundt enkeltbarns utvikling.

Viktig systemrettet arbeid mot organisasjonen

Å forebygge vansker kan trekkes ut som en viktig systemrettet oppgaven som er i tråd med forventninger om at PPTs arbeid skal bidra til å være i forkant av problemer og lærevansker, og at de skal styrke kjerneaktivitetene i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, Utdanningsdirektoratet, 2009). I et forbyggende perspektiv vil en kunne se sammenheng mellom primær-, sekundær-, og tertiær tiltak, hvor primærforebyggende tiltak vil være de som på sikt bidrar til å hindre at antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er økende (Caplan, 1964, ref. i Helland og Øya, 2006). Ut fra spørreskjemaets form er det vanskelig å si om det er forebygging på primærnivå styrerne mener er viktig/svært viktig. Med tanke på at det er viktigst for styrerne at PPT hjelper å legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet, kan det like gjerne være tertiærforebygging hvor målet er å hindre eller begrense problemer av alvorlig eller langvarig karakter (Helland & Øia, 2006).

Å utvikle personalets kompetanse fremheves som den viktigste faktor for å sikre god kvalitet på alle barns barnehagetilbud (Gotvassli, 2004, Kvistad & Søbstad, 2005). At dette anses som en svært viktig systemrettet oppgave, kan forstås som at styrerne er positive til at PPT blant annet kan bidra til systematisk samarbeid rundt kompetanseheving. At styrerne anser det som viktig at PPT skal gi styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering, vil innebære å fokusere på hvordan barnehagen som system kommuniserer, samhandler og påvirkes. En viktig systemisk tilnærming vil være at PPT sprer kompetanse som styrere kan benytte i langsiktig planlegging og utvikling av barnehager med høy kvalitet (Johannessen et. al., 2010). Meld. St. 18 (2010-11) uttrykker tydelige forventninger til PPT om å veilede barnehagene på områder som læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker (Kunnskapsdepartementet,

2011). Det kan antas at den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen kan benyttes for å sikre systematisk arbeid med de ansatte om læringsmiljø i barnehagen (Johannessen et. al., 2010, Skogen & Sørli, 2002). Sosialkonstruksjonisme påpeker nødvendigheten av å danne meninger i fellesskap for at ny kunnskap kan oppstå (Hårtveit & Jensen, 2008, Røkenes & Hansen, 2006). Ved at styrerne etterspør råd fra PPT om pedagogisk arbeid og organisering, kan det forstås som at de ser verdien av å danne ny mening og kunnskap via rådgivning/veiledning fra PPT. På den annen side ser vi at styrere også angir viktig på veiledning og rådgivning til personalet angående individrettet arbeid. Dette kan styrke antakelsen om at styrerne mener det er viktig med råd på både individ- og systemnivå.

Både kompetanseutvikling og å gi styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering, kan ses i sammenheng med å drive kvalitetssikring i barnehagen. Kvalitetssikring skiller seg ut som det området styrerne viser størst usikkerhet rundt, ved at færrest anser det som viktig/svært viktig og ved høy frekvens på verken/eller viktig (22 %). Cameron et al. (2011) peker på at kvalitetssikring er den mest abstrakte av de systemrettede oppgavene PPT kan ha overfor barnehagen. Kvalitetssikring er også det området styrerne har minst erfaring med at PPT hjelper dem med. I de frie kommentarene blir det pekt på at styrere ser at PPT ikke tar systemrettede oppgaver, og at styrerne heller henvender seg til private aktører for kurs og annet. Dette antyder fravær av forventninger om systemrettet arbeid fra styrernes side. Tidligere forskning har dokumentert at PPT opplever vanskelig tilgjengelighet inn i barnehagene når det gjelder organisasjonsutviklende tiltak (Fylling & Handegård, 2009). Noe også våre funn støtter opp under, ved at de færreste styrerne oppfatter kvalitetssikring som et viktig område for PPTs systemrettede arbeid mot barnehagen.

At styrerne anser det som en viktig systemrettet oppgave fra PPT å oppdage vansker, kan muligens ses i sammenheng med at de fremhever viktigheten av forebygging og kompetanseutvikling. Det antas at PPT via samhandling med de ansatte vil være i posisjon til å oppdage vansker som ikke er henvist med bakgrunn i bekymring rundt enkeltbarn. Svarene kan forstås som at styrerne ønsker en PP- tjeneste som i større grad kan være tilgjengelig og tilstede ute i barnehagen. Det oppstår helt klart et dilemma når dette ses i lys av at styrerne også mener de individrettete oppgavene fra PPT er like viktig som de systemrettede. Her vurderer styrerne samtlige oppgaver som viktig/svært viktig. Dette kan antyde at både individ- og systemrettede arbeidsoppgaver fra PPT oppfattes som tilnærmet like viktig. Tidligere forskning har påpekt at de individrettede oppgavene er ressurskrevende, og at de

binder den PPT-ansatte i større grad til kontoret enn ute i feltet sammen med de som arbeider tettest på barna (Cameron et al., 2011, Fylling & Handegård, 2009). Dette dilemmaet mellom individ- og systemrettet arbeid, ble allerede påpekt i St. Meld 23 (1997–98) (Kunnskapsdepartementet 1997). I lys av hvor lenge systemrettet arbeid fra PPT har vært en målsetning, stiller vi spørsmål med hvorvidt det finnes barrierer i begge leirer som opprettholder et individorientert fokus. Individrettet arbeid representerer den individuelle forståelsesmåten som har tradisjoner tilbake til når PPT ble grunnlagt (Befring, 2005, Tangen, 2005). Det kan antas at økt fokus på kompetanse- og organisasjonsutviklende tiltak kan utløse psykologiske, praktiske, makt og verdi barrierer. Dette fordi innarbeidede roller, samarbeidsrutiner og arbeidsmåter må justeres og tas opp til ny vurdering (Skogen & Sørli, 2002). Systemrettet arbeid kan føre til at styrer må slippe PPT til på sine tradisjonelle ansvarsområder, og at PPT- rådgivere må tilegne seg kompetanse om organisasjonsutvikling og kvalitetssikring i barnehagen. Både styrerne og PPT- rådgivere må med andre ord være villige til å endre eksisterende praksis i samsvar med idealene om forebyggende innsats og systemrettet arbeid.

5.2.3 Forskningsspørsmål 4

I hvilken grad er det samsvar mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT?

Hovedtendensen viser et tydelig sprik mellom hvor mye erfaring styrerne har med systemrettet arbeid fra PPT og hvor viktig de oppfatter at det er. Figur 3 viser at verdiene på viktighet er konsekvent høyere enn på erfaring, og gjelder alle variabler. Dette kan forstås som at til tross for lite/noe grad av erfaring, så oppfattes de fleste former for systemrettet arbeid fra PPT som svært viktig. Tilsvarende sprik viser seg i forhold til de individrettede arbeidsoppgavene fra PPT. Resultatet antyder at barnehagestyrerne ønsker mer kontakt og samarbeid med PPT. Dette gjelder også i forhold til at PPT skal drive kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen.

Diskrepans mellom erfaring og oppfatning om viktighet

Manglende, eller liten erfaring, kan forstås i lys av den siste tids ekspansive barnehagebygging og nyere forskning. Vassenden et al. (2011) påpeker i sin rapport at barnehagesektoren har gjennomgått store endringer pga ekspansiv utbygging, og at fokus bør rettes mot både organiseringsformer og kvalitet i barnehagen. Fylling & Handegård (2009) fant at PPT har et reelt kapasitetsproblem som fører til at de i liten grad har anledning til å arbeide systemrettet direkte inn i barnehager og skoler. Cameron et al. (2011) påpeker at PPT har vansker med å følge opp barnehager da de består av mange små enheter (Cameron et. al., 2011). I frie kommentarer fra styrerne påpekes utfordringen med at antall barn i barnehager øker, uten at ressurser til PPT øker tilsvarende. Her setter styrerne ord på reelle utfordringer i kjølvannet av den ekspansive barnehageutbyggingen. Disse utfordringene påpekes også av Tveit, Kovac, & Cameron (2012). Styrerne skriver videre at de ønsker at PPT skal være mer til stede i barnehagen, og det pekes på at barnehagen er tidlig innsats. At styrerne generelt rapporterer lite erfaring, men at de anser systemrettet arbeid som viktig, kan tolkes som at de ikke er fornøyd med kontakten som er mellom PPT og barnehagen. Svarene indikerer at styrerne ønsker mer kontakt og samarbeid enn de faktisk har. Dette gjelder også i forhold til oppgaver som samsvarer med gjeldene forventninger til PPT i Meld. St. 18 (2010 – 11) om å arbeide forebyggende og drive kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Diskrepansen mellom erfaring med og oppfatning om viktighet viser seg også i forhold til at PPT skal drive kvalitetssikring. Her har imidlertid styrerne minst erfaring, og de fremhever det som minst viktig. At styrerne ikke oppfatter kvalitetssikring som en svært viktig oppgave for PPT, forstår vi med bakgrunn i at kun 12 % har erfart at PPT støtter styrerne i dette arbeidet. Det kan også tenkes at kvalitetssikring er et område styrerne primært anser som sitt ansvarsområde, og da mer i samarbeid med barnehageeier enn med ansatte i PPT. Med bakgrunn i nevnte begrensninger for PPT til å arbeide systemrettet mot barnehagen, kan det antas at styrerne ikke får innfridd ønskene sine om mer kontakt med PPT i forhold til systemrettet arbeid.

Det er videre tankevekkende at styrerne fremhever de individ- og systemrettede oppgavene som like viktig. Tidligere forskning har vist at PPT- ansatte gir uttrykk for at systemrettet arbeid ikke må gå på bekostning av enkeltbarn (Cameron et al., 2011). Disse ønskene på begge sider, kan bidra til å opprettholde kulturer som viderefører den individrettede

tilnærmingen som preger samarbeidet (Tveit et al., 2012). Dette er ikke i samsvar med gjeldende forventninger om at PPT også skal arbeide mer langsiktig og systemrettet overfor barnehagene. Gjensidige forventninger om både individ- og systemrettet arbeid, kan virke lite realistisk når det ses i lys av de siste års ekspansive barnehageutbygging (Tveit et al., 2012). Det kan antas at dette vil opprettholde PP-tjenestens krysspress i forhold til å arbeide både individ- og systemrettet (Fylling & Handegård, 2009).

Sammenhenger mellom erfaringer og oppfatninger om viktighet

Resultatene antyder videre at styrernes erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT, muligens preger deres oppfatninger om viktighet av de samme oppgavene. Tabell 8 viser sammenheng mellom erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid. Disse samvariasjonene kan forstås som at de styrerne som har erfaring med at PPT støtter barnehagen på disse områdene, også tenderer til å gi høye svarverdier på viktighet av dette. Det er blant annet sammenheng mellom at de styrerne som har erfart at PPT samarbeider med hjemmet også anser det som viktig at PPT gjør dette. Å samarbeide med hjemmet, kan forstås som arbeid med utgangspunkt i enkeltindividet. Dette tolker vi som at styrerne også anser den individrettede tilnærmingen fra PPT som viktig. De styrerne som har erfart at PPT gir råd og veiledning om pedagogisk arbeid og organisering, svarer at det er viktig at PPT bidrar med dette. Rådgivning/veiledning til styrer om pedagogisk arbeid og organisering, kan forstås som systemrettet arbeid i tråd med at PPT skal arbeide mot barnehagen som organisasjon. Dette kan tolkes som at styrerne ønsker PPT- ansatte som er tilstede og tilgjengelig i hverdagen. Ut fra den prosentvise svarfordelingen, kan det antas at samvariasjonen går i retning av at grad av viktighet er påvirkelig av styrernes erfaringer. Dette indikerer at det kan være nødvendig at PPT modellerer ulike systemrettede tilnærminger overfor barnehagen. Dette for å støtte barnehagen til å se nytteverdien av systemrettet arbeid rettet mot barnehagen som organisasjon. Det vil videre være naturlig å anta at ansvaret for endringsprosessen i tilnærmingen til PPTs arbeidsoppgaver må plasseres hos PPT. Dette med bakgrunn i at barnehagens Rammeplan kun viser PPTs individrettede oppgave overfor barnehagen, mens Meld. St. 18 (2010-11) skisserer forventninger om systemrettet arbeid direkte til de PPT- ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011).

5.3 Møter, samarbeids- og henvisningsrutiner

5.3.1 Forskningsspørsmål 5

Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT har styrerne mest erfaring med?

Hovedtendensen viser at styrerne har mest erfaring med individrettede møter og henvisningsrutiner. Det rapporteres generelt lite erfaring med møter mellom barnehageansatte og PPT. Styrerne har mest erfaring med de to samarbeidsrutinene, invitere PPT med på ulike møter og en navngitt PPT- ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen. Noen styrere rapporterer at de er usikre på hvilke samarbeids- og henvisningsrutiner som finnes.

Erfaring med individrettede møter og henvisningsrutiner

Styrerne har mest erfaring med møter mellom pedagogisk leder og PPT om enkeltbarn, og med individrettet henvisningsskjema. Tendensen til mest fokus på enkeltbarn samsvarer med tidligere forskning som har dokumentert at PPT arbeider mest individrettet i både barnehage og skole (Cameron et al., 2011, Fylling & Handegård, 2009). Resultatet bør sannsynligvis forstås i lys av både PP-tjenestens kapasitet og formelle krav i lovverket. Fylling & Handegård (2009) har dokumentert at PPT langt på vei oppfyller lovkravet om individrettet utrednings-/sakkyndighetsarbeid, men at de har vansker med å lykkes med arbeid utover enkeltbarn. En av konklusjonene var at PPT i liten grad har kapasitet og anledning til å arbeide mer systemrettet direkte inn i organisasjonene (Fylling & Handegård, 2009). Vi har fått kvalitative kommentarer som antyder det samme. Det pekes på at PPT har for liten kapasitet til å arbeide både individ- og systemrettet i barnehagen. Styrernes svar bekrefter kapasitetsvanskene Fylling & Handegård (2009) har dokumentert. Det kan antas at en del PPT- kontor står overfor vanskelige prioriteringer, blant annet fordi deres ressurser ikke har økt i takt med barnehageutbyggingen. Det at det er flest møter mellom pedagogisk leder og PPT om enkeltbarn, kan forstås som at PPT må foreta prioriteringer i forhold til møtedeltakere og tema. Pedagogisk leder er ansvarlig for å planlegge, organisere, gjennomføre og lede arbeidet på avdelingen. I lys av dette kan det tenkes at PPT prioriterer mest kontakt og samarbeid med pedagogisk leder. Cameron et al. (2011) fikk kvalitative

kommentarer som viser at ansatte ser seg nødt til å prioritere sakkyndighetsarbeidet, da dette arbeidet er nært knyttet til barns juridiske rett til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. I "Veileder til opplæringsloven" presiseres det at denne rettigheten omfattes av forvaltningslovens bestemmelser vedrørende saksbehandling og klagerett (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette understreker det juridiske aspektet i forhold til hvilke oppgaver PPT må prioritere innenfor tildelte rammer og ressurser.

Den individorienterte tendensen bør videre forstås som et uttrykk for forståelsesmåter og samarbeidsstrukturer som preger både barnehagen og PPT. Våre data gjenspeiler på mange måter den individuelle forståelsesmåten som har preget PP-tjenestens arbeid siden den ble hjemlet i skoleloven at 1959 (Tangen, 2005, Befring, 2005). Det kan tenkes at denne måten å forstå funksjonshemninger på, fortsatt preger samarbeidsstrukturer og rutiner. Egne erfaringer har vist at noen kommuner kun benytter individrettede henvisningsskjema. Resultatene antyder at det kan være slik i flere norske kommuner. Det kan tenkes at henvisningsskjema ikke er revidert i samsvar med tjenestens tosidige mandat. Sett i lys av Batesons (2000) kommunikasjonsteori, kan individrettede henvisningsskjema metakommuniserer at dette er tjenestens viktigste oppgave. Dette kan i så fall bidra til å oppretthold innarbeidede tradisjoner i både barnehagen og PPT. Det er videre interessant å se dette i lys av systemteori som påpeker at systemer har en tendens til å tilstrebe stabilitet (Shaffer, 1999). Ut fra dette kan det antas at innarbeidede strukturer og kulturer i både barnehagen og PPT kan bidra til å opprettholde den individorienterte tradisjonen. I følge systemteori må systemene som helhet endres for å skape varige forandringer (Shaffer, 1999) Dette indikerer at samarbeidsstrukturer og kulturer i både barnehagen og PPT bør justeres og videreutvikles i samsvar med PP-tjenestens tosidige mandat. Resultatene antyder muligens at det er behov for å gjennomføre utviklingsarbeid som tilrettelegger for dobbeltkretslæring i organisasjoner (Argyris & Schön, 1996 ref. i Holck, 2004). Ved at både barnehagen og PPT tar rådende bruksteori opp til ny vurdering, økes muligheten til å endre vilkårene for eksisterende praksis (Holck, 2004).

Lite erfaring med møter mellom PPT og barnehageansatte

Styrerne rapporterer overraskende lite erfaring med møter mellom samtlige yrkesgrupper og PPT. Dette gjelder møter om både enkeltbarn og systemrettet arbeid. Tabell 10 viser at alle gjennomsnittsverdier unntatt en er under 3 (av og til / aldri/sjelden). Kun møter mellom PPT og pedagogisk leder vedrørende enkeltbarn har gjennomsnittsverdi på 3,09. Tallene viser

forholdsvis lav spredning i svarfordelingen. Dette tolker vi som et tegn på enighet blant styrerne i utvalget om at det sjelden er møter. Cameron et al., (2011) stilte et lignende spørsmål til fagansatte i PPT. Deres data viser samme mønster i forhold til møtedeltakere og fokus på enkeltbarn (Cameron et al., 2011). Det er likevel interessant å se at de fagansatte i PPT rapporterer mer møtevirksomhet med samtlige ansatte enn barnehagestyrerne. Her er det imidlertid viktig å ta forbehold, da det er små ulikheter i både spørsmålsformulering og svarskala. Det at styrerne rapporterer lite møter, bør sannsynligvis forstås med utgangspunkt i omtalte forskningsresultatene om PP-tjenestens utfordringer med kapasitet (Fylling & Handegård, 2009). Fylling & Handegård (2009) fant videre et mønster som indikerer at tjenesten synes å være best tilpasset til og tilgjengelig for grunnskolen. Styrernes svar vedrørende lite møter bekrefter muligens at PPT er mindre tilgjengelig overfor barnehagen. Cameron et al. (2011) påpeker PP-tjenestens utfordringer fordi antall barnehager har økt betydelig på få år. Sett i lys av dette, er det forståelig at barnehagestyrerne rapporterer lite erfaring med møter. Det bør likevel bemerkes at tendensen til lite kontakt, bryter med idealene i Meld. St. 18 (2010 – 11) om at PPT skal bidra til forebygging og tidlig intervensjon i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Erfarte samarbeidsrutiner

Styrerne har mest erfaring med at de kan invitere PPT med på ulike møter i barnehagen. Dette samsvarer med funn i Cameron et al. (2011), som viser at flertallet av de fagansatte i PPT svarer at de kalles inn til møter ved behov. Våre data gir ikke svar på hvilket innhold det er i slike møter. Erfaring med samarbeidsrutinen kan derfor forstås på ulike måter. Den kan på den ene siden forstås som en forholdsvis uformell rutine. Dette fordi det er barnehagens ansvar å invitere, og fordi det er opp til PPT å vurdere om de har mulighet til å delta. Det er i tillegg interessant å se denne rutinen i sammenheng med kvalitative kommentarer fra styrerne. Her påpeker de at kontakt og samarbeid med PPT først og fremst springer ut fra individsaker. Dette indikerer at samarbeidsrutinen kan dreie seg om møter om enkeltbarns vansker. Samarbeidsrutinen kan på den andre siden forstås som en mulighet til å invitere PPT med på møter med og uten systemrettet fokus. Hvis samarbeidsrutinene forstås på denne måten, gir den inntrykk av at styrerne har erfaring med en tilgjengelig og fleksibel PP-tjeneste. Når dette er sagt, så antar vi likevel at den første forståelsen samsvarer best med virkeligheten. Dette fordi svaret bør ses i forhold til resultatene vi har fått vedrørende lite møter mellom

barnehageansatte og PPT. Den bør videre forstås i lys av de omtalte forskningsresultatene vedrørende PP-tjenestens prioriteringer og kapasitet (Fylling & Handegård, 2009).

72 % av styrerne sier seg enig i at barnehagen har en navngitt PPT- ansatt som har oppfølgingsansvar overfor barnehagen. Resultatet samsvarer ikke med resultater fra tidligere forskning som viste at 44 % av fagansatte i PPT ikke var fast tilknyttet til barnehager (Cameron et al., 2011). Vårt resultat bør ses i sammenheng med at vi har stilt spørsmålet på en litt annen måte. Cameron et al. (2011) brukte begrepet fast kontaktperson i sin undersøkelse. Da vi testet spørreskjemaet, fikk vi tilbakemelding om at styrerne var usikre på hva vi mente med begrepet fast kontaktperson i PPT. Cameron et al. (2011) fant at mange PPT- kontor har vansker med å tilby barnehagene fast kontaktperson fordi barnehagene består av mange små enheter. Dette antyder muligens at begrepet er best kjent i skolen. Vi valgte derfor å bruke begrepet navngitt PPT- ansatt i stedet. Det kan tenkes at styrerne har vært usikre på hva vi har ment med denne betegnelsen. Noen kan ha svart med tanke på at en navngitt PPT- ansatt utreder og følger opp enkeltbarn. Svarene kan også gjenspeile arbeidsorganiseringen som preger de aktuelle PPT- kontorene i styrernes kommuner/fylker. Dersom ansatte for eksempel er fordelt i førskole- og skoleteam, kan svarene forstås som at navngitte PP-rådgivere i førskoleteamet følger opp alle barnehagene. Vi må derfor konkludere med forsiktighet.

Usikker på samarbeids- og henvisningsrutiner

Noen styrere rapporterer at de er usikre på hvilke samarbeids- og henvisningsrutiner som gjelder i egen kommune. Vi ser videre stor spredning i svarfordelingen på disse påstandene. Resultatet kan forstås på ulike måter. Det kan for det første forstås som at styrerne har vært usikre på våre påstander om samarbeids- og henvisningsrutiner. Dette fordi formuleringer muligens ikke gjenspeiler de rutinene de har erfaring med, eller fordi de gir rom for ulike fortolkninger. Usikkerheten kan for det andre forstås som et tegn på at det faktisk er lite informasjonsutveksling, kontakt og samarbeid mellom barnehagen og PPT. Dette kan ha ført til at enkelte styrere er reelt usikre på hvilke rutiner som gjelder. Denne forståelsen forsterkes via kvalitative kommentarer som gir uttrykk for at det er lite kontakt og samarbeid. Kommentarene og svar vedrørende erfaringer med PPT, antyder at dette er en sannsynlig fortolkning. Det kan for det tredje forstås som et tegn på at det finnes store variasjoner i forhold til samarbeids- og henvisningsrutiner ved PPT- kontorer i Norge. Dette samsvarer

med tidligere forskning som har dokumentert at det forekommer en del variasjoner i arbeidsorganisering og oppgaver (Cameron et al., 2011).

5.3.2 Forskningsspørsmål 6

Hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT fremhever styrerne som viktigst?

Hovedresultatet viser at møter om både enkeltbarn og systemrettet arbeid mellom PPT og pedagogisk leder og/eller styrer oppfattes som viktig. Samarbeidsrutinene styrerne fremhever som viktigst er mulighet til å invitere PPT med på møter, og PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om. Individrettede henvisningsrutiner anses som viktigst. Styrerne har mindre erfaring med møter, samarbeids- og henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT enn det de oppfatter som viktig.

Viktig med møter om både enkeltbarn og systemrettet arbeid

Styrerne anser det som svært viktig at PPT har møter med pedagogisk leder om både enkeltbarn (99 %) og systemrettet arbeid (90 %). I forhold til egen møtedeltakelse, fremheves møter om enkeltbarn (87 %) og systemrettet arbeid (86 %) som like viktig. Resultatet kan forstås på ulike måter. Det kan på den ene siden forstås som at styrerne ser det som viktigst at PPT har møter med den som står nærmest barna og avdelingen/basen. Egne erfaringer har vist at pedagogiske ledere arbeider tett på barna, foreldrene og avdelingspersonalet. Rammeplanen vektlegger pedagogisk leders ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen hun/han er ansvarlig for (Kunnskapsdepartementet, 2006). På bakgrunn av dette, er det forståelig at styrerne delegerer til pedagogisk leder og fremhever slike møter som viktigst. Det er også forståelig hvis vi ser det i lys av tendensen som kommer til syne i våre øvrige data. Den viser at styrerne fremhever systemrettet arbeid fra PPT som tar utgangspunkt i enkeltbarns vansker. Ved at pedagogisk leder står nærmest barna og systemene rundt, tilsier det at samarbeidet mellom dem og PPT kan oppfattes som viktigst.

Det er på den andre siden tankevekkende at styrerne ikke oppfatter egen rolle som like sentral. Spesielt overraskende er det at de ikke fremhever møter mellom seg selv og PPT om

systemrettet arbeid som viktigst. Barnehageloven presiserer styrerens sentrale funksjon som barnehagens pedagogiske og administrative leder. Rammeplanen presiserer at lederrollen innebærer ansvar for årsplanen, og for kompetanse- og organisasjonsutvikling som kan bidra til kvalitetssikring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette synliggjør styrers sentrale ledelsesfunksjon, noe som videre fremhever betydningen av samarbeid med PPT om systemrettet arbeid. Opplæringsloven beskriver dette som hjelp til kompetanse- og organisasjonsutvikling som skal bidra til tilrettelegging for barn med spesielle behov. Organisasjonsteori påpeker ledelsesfunksjonens betydning for å sikre at organisasjonen utvikler seg og når sine mål (Busch & Vanebo, 2003). Teori om innovasjon og organisasjonsutvikling, understreker at endrings- og utviklingsarbeid må forankres i ledelsen for å sikre varig forbedring av praksis (Skogen & Sørli, 2002). Ut fra dette hadde vi forventet at styrerne ville fremheve møter om systemrettet arbeid mellom seg og PPT som viktigst. Vi antar svarene bør ses i sammenheng med det innholdet styrerne fremhever som mest sentralt i begrepet. De fremhever systemrettet arbeid som tar utgangspunkt i enkeltbarns vansker som mest sentralt, og organisasjonsutviklende arbeid som minst sentralt. Dette forklarer muligens også hvorfor styrerne fremhever møter mellom assistenter / BUA og PPT som minst viktig. Ved at kompetanse- og organisasjonsutvikling ikke anses som mest sentralt, reduseres muligens forventningen om at PPT skal ha en slik rolle overfor det øvrige personalet. Rammeplanen understreker i tillegg styrers og pedagogiske lederes ansvar for å veilede andre ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ut fra dette er det forståelig at de fremhever møter mellom PPT og pedagogisk personale som viktigst. Her bør det imidlertid påpekes at mange assistenter har ansvar for å følge opp barn med spesielle behov. Vassenden et al. (2011) har dokumentert at assistenter/fagarbeidere tilbringer mest tid sammen med barna, da pedagogisk personale bruker en del av arbeidstiden til organisering og planlegging. Assistenter/BUA utgjør også flertallet av de barnehageansatte, og de har ofte mindre formell kompetanse enn pedagogene. I lys av dette er det tankevekkende at det anses som minst viktig at PPT har møter med denne yrkesgruppen.

Resultatene viser diskrepans mellom erfaringer med og oppfatninger om viktighet av møter mellom barnehagen og PPT. Den antyder at styrerne har mindre erfaring enn de ønsker. Vi tolker det som at styrerne anser det som viktig å etablere flere møtepunkter mellom barnehageansatte og PPT. Det kan videre forstås som at de ikke er fornøyd med dagens møtefrekvens. 66 % av styrerne rapporterer at de aldri/sjelden har hatt møter med PPT om systemrettet arbeid. I korrelasjonsanalysen fant vi visse sammenhenger mellom erfaringer

med og oppfatninger om viktighet av møter med PPT. Sterkest samvariasjon fant vi mellom erfaring med møter mellom styrer og PPT om enkeltbarn, og oppfatning om viktighet av slike møter. Tilsvarende fant vi mellom erfaring med møter om enkeltbarn mellom assistenter/BUA og PPT og viktighet av denne type møter. Med utgangspunkt i diskrepansens retning, antar vi sammenhengen går i retning av at svarverdien på viktighet øker med svarverdien på erfaring. Dette indikerer muligens at jo mer erfaring styrerne får med for eksempel møter om systemrettet arbeid, jo viktigere vil det oppfattes.

Viktige samarbeidsrutiner

Samarbeidsrutinen, mulighet til å invitere PPT med på møter, kan forstås på ulike måter. Den kan virke uformell og lite forpliktende, men den kan også forstås som fleksibel og tilpasset barnehagens behov. Samarbeidsrutinen, PPT setter inn personer etter bestillingen, kan også forstås som en fleksibel og tilpasningsdyktig rutine. Det at styrerne fremhever disse rutinene som viktigst, kan tolkes som at de ønsker en fleksibel, tilgjengelig og tilpasset PP-tjeneste. Ut fra tidligere forskning som har påpekt kapasitetsvansker, kan dette fremstå som store forventningene til en presset tjeneste (Fylling & Handegård, 2009, Tveit et. al., 2012).

Diskrepansen som viser seg mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av alle typer PPT- arbeid, bekrefter at tjenesten ikke klarer å være så mye tilstede som styrerne ønsker. På bakgrunn av at styrerne har disse erfaringene, er det overraskende at de ikke fremhever mer formelle og forpliktende rutiner som viktigere. Tallene viser imidlertid at de anser en navngitt PPT- ansatt med oppfølgingsansvar som viktig. I drøftingen vedrørende erfaringer med denne rutinen, har vi påpekt at vi er usikre på hva styrerne har definert inn i betegnelsen. Det er derfor uklart om styrerne fremhever viktigheten av en fast kontaktperson som gir barnehagen regelmessig oppfølging over tid. Forskning har vist at dette er en rutine som først og fremst er innført mellom en del skoler og PPT (Fylling & Handegård, 2009, Cameron et al., 2011).

Det overrasker oss at skriftlige samarbeidsavtaler mellom barnehagen og PPT fremheves som minst viktig. Dette fordi en slik avtale kunne ha bidratt til å avklare forventninger, samt tilrettelagt for et mer forutsigbart samarbeid over tid. Systemisk organisasjonsteori understreker viktigheten av samarbeidskontrakter mellom organisasjoner og brukere/samarbeidspartnere (Busch & Vanebo, 2003). Det kan antas at slike avtaler kan bidra til å etablere en mer helhetlig og felles forståelse for hva PPT kan bidra med i barnehagen.

Holck (2004) påpeker betydningen av at aktørene i organisasjoner har et realistisk og felles virkelighetsbilde av det som foregår og av utfordringer som finnes. En slik avtale kunne ha skissert utfordringer og ressurser i barnehagens læringsmiljø, samt gitt en realistisk beskrivelse av både individ- og systemrettet arbeid PPT kan bidra med. Avtalen kunne presisert barnehagens ansvar for forebyggende innsats i form av å kartlegge, identifisere og iverksette tiltak overfor barn med økt risiko. Tidligere forskning har påpekt nytteverdien av faste samarbeidsstrukturer og kontakt, da dette skaper bedre betingelser for systemrettet arbeid (Fylling & Handegård, 2009, Cameron et al., 2011). Dette fordi regelmessig samarbeid over tid kan gi PPT- ansatte kjennskap til organisasjonens ansatte, læringsmiljø, pedagogiske planer, voksenrolle og arbeidsmetoder. Via dette utvikles bedre forutsetninger for å hjelpe institusjonen med kompetanse- og utviklingsutvikling som samsvarer med reelle behov slik Gotvassli (2004) anbefaler. Også her bør svarene forstås ut fra at kompetanse- og utviklingsutviklende tiltak ikke oppfattes som mest sentralt i begrepet. Svarene kan imidlertid også forstås som at styrerne ikke ønsker rutiner som tilrettelegger for utviklingsutviklende arbeid fra PPT. Det bør likevel bemerkes at spørsmålet ikke fokuserer på hvilke samarbeidsrutiner som gir mulighet for systemrettet arbeid. De undersøker kun hvor viktig eller uviktig styrerne oppfatter at ulike samarbeidsrutinene er. Vi bør derfor være forsiktige med å anta at svarene gjenspeiler slike sammenhenger.

Resultatet viser diskrepans, ved at styrerne har mindre erfaring med samarbeidsrutiner enn de oppfattet som viktig. Det kan antas at styrerne oppfatter at det er for lite samarbeid mellom barnehagen og PPT. Vi fant videre et visst mønster av sammenheng mellom erfaringer med og oppfatninger om viktighet av samarbeidsrutiner. Dette antyder en svak tendens til at styrerne fremhever rutinen de har mest erfaring med som viktigst, dvs. å invitere PPT med på møter. Det er imidlertid interessant at den sterkeste korrelasjonen er mellom erfaring med navngitt PPT- ansatt og viktighet av navngitt PPT- ansatt. Tilsvarende ser vi mellom erfaring med skriftlige samarbeidsavtaler og viktighet av slike avtaler. Med utgangspunkt i diskrepansens retning, kan dette tolkes som en tendens som antyder at grad av oppfattet viktighet øker med grad av erfaring. Dette kan forstås som at jo mer erfaring de får med denne typen fast kontakt og avtaler, jo viktigere vil de oppfatte at det er. Det gir etter vårt syn en pekepinn på tiltak som kan bidra til å endre gjeldende praksis. Sett i lys av Batesons teori om symmetriske og komplementære mønstre, vil det være viktig å analysere om etablerte samhandlingsmønstre kan ha utviklet seg til såkalt ”onde sirkler” (Bateson, 1985,

Johannessen et al., 2010). Via økt bevissthet om slike mønstre, kan begge parter bidra til å bryte ut av mønstre som opprettholder en individrettet praksis.

Viktig med individrettede henvisningsrutiner

Flertallet av styrerne fremhever eget henvisningsskjema for individrettede saker som viktigst. Mange fremhever også eget skjema for systemrettede saker som viktig. Her ser vi imidlertid litt større spredning mellom svarene, og at 10 % har svart vet ikke. Bare 39 % fremhever felles henvisningsskjema for individ- og systemrettede saker som viktig. På denne påstanden er det størst spredning mellom svarene, og 11 % har svart vet ikke. Vi tolker resultatene som at styrerne er enige om at individrettede henvisningsskjema er viktigst. Dette gjenspeiler tendensen som kommer til syne i våre øvrige data. Den antyder at styrerne fremhever systemrettet arbeid som tar utgangspunkt i enkeltbarns vansker som viktigst. Tendensen bør sannsynligvis forstås med utgangspunkt i erfaringer styrerne har med PPT. Tidligere forskning har dokumentert at PP-tjenesten arbeider mest individrettet (Fylling & Handegård, 2009, Cameron et al., 2011). Våre data viser at styrerne har lite erfaring med eget systemrettet og felles individ-/systemrettet henvisningsskjema. Vi har tidligere påpekt at manglende erfaring kan bety at det ikke er utarbeidet systemrettede henvisningsskjema. Spredningen i svarfordelingen og høyt antall ”vet ikke”, antyder at styrerne kan ha vært usikre. Dette tolker vi som et tegne på at det kan være vanskelig å ha klare oppfatninger om viktigheten av ukjente rutiner. Det er videre viktig å påpeke at vi ikke har stilt spørsmål om hvilke henvisningsrutiner som kan bidra til økt fokus på systemrettet arbeid fra PPT. Spørsmålet undersøker kun hvilke henvisningsrutiner de oppfatter som viktig eller uviktig.

Diskrepansen kommer først og fremst til syne mellom erfaringer med eget henvisningsskjema for systemrettede saker og viktigheten av slike skjema. Den viser at styrerne har mindre erfaringer med denne type skjema enn de ønsker. Det er imidlertid ikke signifikant sprik mellom erfaringer med felles henvisningsskjema individ/system og viktighet av dette. Dette kan tolkes som at de har lite erfaring med slike skjema, og at de ikke oppfattes som viktige. Korrelasjonsanalysen bekrefter samvariasjon mellom styrernes erfaringer med eget individrettet henvisningsskjema og oppfatninger om viktighet av slike skjema. Tilsvarende korrelasjon ser vi mellom erfaringer med felles henvisningsskjema individ- og systemrettede saker og viktighet av slike skjema. Dette viser at svarverdiene vedrørende erfaringer og viktighet med begge skjema tenderer til å følger hverandre. Vi fant videre en sterk korrelasjon

mellom erfaring med individrettet henvisningsskjema og viktighet av eget skjema for systemrettede saker. Dette viser at høy svarverdi på det ene gir høy svarverdi på det andre. Det kan tolkes som at styrerne anser det som viktig å ha to ulike skjema. Tendensen til å fremheve disse to, forsterkes ved at vi fant negativ samvariasjon mellom erfaring med individrettet skjema og viktighet av felles henvisningsskjema individ/system. Tilsvarende fant vi mellom erfaring med eget skjema for systemrettede saker og viktighet av felles skjema individ/system. Med utgangspunkt i den prosentvise svarfordelingen, antar vi dette går i retning av at høy svarverdi på erfaringer med egne individrettede og systemrettet skjema, gir lavere svarverdi på viktighet av felles skjema individ/system. Dette kan forstås som at styrerne er uenig i at det bør være felles skjema for individ- og systemrettede saker. Vi finner dette tankevekkende. Det kan antas at et slikt skjema kan ha en informerende effekt i forhold til hva barnehagen skal forstå som systemrettet arbeid fra PPT. Felles henvisningsskjema kan videre formidle et tydelig budskap om at PPT har et mandat om å arbeide både individ- og systemrettet.

5.4 Undersøkelsens gyldighet og pålitelighet

En begrensning i undersøkelsen er knyttet til begrepsvaliditet. Litteratursøk har vist at det er vanskelig å finne teoretiske og operasjonelle definisjoner det er faglig konsensus om i det pedagogiske og psykologiske fagmiljøet i Norge. I diverse fagartikler pekes det tvert i mot på at det har vært uenighet om hvordan begrepet skal defineres (Anthun, 2005), og at den enkelte kommune eller PPT- kontor definerer hva systemrettet arbeid fra PPT skal inneholde (Rambøl, 2006, Bratteng, 2008). For å sikre best mulig begrepsvaliditet har vi tatt utgangspunkt i spørreskjemaer som har vært brukt for å kartlegge både individ- og systemrettet arbeid fra PPT (Fylling & Handegård, 2009, Cameron, et al., 2011). Spørsmål og svaralternativer gjenspeiler i stor grad operasjonaliseringen i disse rapportene. Til tross for dette ser vi utfordringer i forhold til spørreskjemaet. Dette fordi operasjonaliseringen innebærer at vi bruker andre komplekse begreper som for eksempel forebygging, kvalitetssikring, utvikle personalets kompetanse, samarbeide med hjemmet, utvikling av læringsmiljø og gi råd om pedagogisk arbeid og organisering. Hvert av disse områdene kan defineres ulikt av forskjellige personer. Vi har brukt begrepene uten ytterligere operasjonalisering, da vi antok styrernes formelle ansvars- og arbeidsoppgaver hadde gitt en

noenlunde lik forståelse for begrepsinnholdet. En del styrere har imidlertid skrevet at de savnet flere åpne kommentarfelt, fordi virkeligheten er mer kompleks enn det spørsmål og svaralternativer legger opp til. Vi har også fått kommentarer som viser at flere er reelt usikre på hva vi legger i begreper som systemrettet og systemrettede saker. Dette bekrefter muligens Wensbergs (2005) antagelse om at det kan være nødvendig å klargjøre begrepet ved hjelp av eksempler, da felles begrepsforståelse er et viktig utgangspunkt for god kommunikasjon om systemrettet arbeid. En svakhet ved undersøkelsen er derfor at vi ikke kan være sikre på hva styrerne faktisk legger i begrepene vi bruker.

Kvalitetssikring er sannsynligvis det mest abstrakte begrepet, og resultatet viser at færrest styrere oppfatter dette som viktig systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen. Vi må derfor ta høyde for at styrerne kan ha vært usikre på denne påstanden, og at svarene muligens gjenspeiler usikkerhet vedrørende begrepet i større grad enn oppfatninger om viktighet av kvalitetssikring. Det er videre tegn som tyder på at styrerne kan ha vært usikre på begreper vi bruker for å måle erfaringer med og oppfatninger om viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner. Dette kan skyldes uklarerheter i vår begrepsbruk, og at spørsmål og svaralternativer ikke gjenspeiler samarbeids- og henvisningsrutiner som benyttes ulike steder i Norge. Cameron et al. (2011) fant store variasjoner i PP-tjenestens arbeidsorganisering og arbeidsmåter. Dette gjør det vanskelig å formulere spørsmål og svar som er dekkende for samtlige deltakere. Det faktum at systemrettet arbeid fra PPT defineres og praktiseres ulikt rundt om i Norge, er i seg selv en trussel mot begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Det største validitetsproblemet vil av den grunn være om spørsmål og svaralternativer gjenspeiler det barnehagestyrere rundt om i Norge oppfatter som systemrettet arbeid fra PPT. Ved å observere i ”feltet” eller intervjuer barnehagestyrere kunne vi fått et mer variert syn på hva barnehagestyrere legger i begrepet. Dette kunne videre ha hjulpet oss til å velge gode variabler (Kleven, 2002). Når det er sagt, mener vi likevel det har vært viktig å gjennomføre en ekstensiv surveyundersøkelse med utgangspunkt i eksisterende begrepsoperasjonalisering. Dette fordi det mangler egne undersøkelser som har kartlagt styreres erfaringer med ulike former for systemrettet arbeid fra PPT. Vår undersøkelse kan derfor bidra til å samle informasjon om styrernes faktiske erfaringer med systemrettet arbeid fra PPT, samt antyde hva de fremhever som sentralt i begrepet. Dette kan gi et visst innblikk i systemrettet arbeid fra PPT sett fra styrernes og barnehagens ståsted, noe som muliggjør ytterligere operasjonalisering av begrepet i fremtidige undersøkelser.

En annen begrensning er knyttet til indre validitet. Vårt siktemål har vært å beskrive hva som preger styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. Vi har med andre ord ikke manipulert uavhengige variabler for å undersøke hvilken effekt dette gir på avhengige variabler (årsak – virkning). Undersøkelsen gir oss derfor ikke mulighet til å trekke klare konklusjoner om hva som har påvirket de resultatene vi får. I den grad vi uttaler oss om samvariasjon mellom ulike variabler, så skjer det ved at vi argumenterer for mulige påvirkningsfaktorer som kan ha innvirket på styrernes svar. De samvariasjonene vi refererer til er ikke kontrollert for såkalte tredjevariabler (Kleven, 2002). Dette innebærer at samvariasjon mellom to variabler kan være spuriøs, dvs. den kan forsvinne hvis vi kontrollerer for andre mulige påvirkningsvariabler. Dette understreker utfordringene i forhold til indre validitet, og viser at samvariasjoner i undersøkelsen ikke må fortolkes som kausale sammenhenger.

En styrke i undersøkelsen er knyttet til utvalgsmetode, og til utvalgets sammensetning og størrelse. Lund (2002) understreker betydningen av randomisert utvelging for å sikre et representativt utvalg som gjenspeiler populasjonen. Denne utvalgsmetoden øker muligheten for generalisering fra utvalg til populasjon (Lund, 2002, Jacobsen, 2005, Ringdal, 2007). Ved at Norsk skoleinformasjon har trukket et randomisert utvalg, har vi vektlagt å redusere risikoen for skjevt utvalg. Vi antar videre bruttoutvalget på 599 barnehagestyrere fra kommunale og private barnehager i 19 fylker, har økt sannsynligheten for at utvalget er heterogent og representativt for populasjonen barnehagestyrere i Norge (Befring, 2010). En trussel mot ytre validitet i undersøkelsen er imidlertid frafall. Totalt 303 (50,6 %) barnehagestyrere har meldt seg av eller ikke svart. Anonymisering i Questback fører til at vi ikke kan kontrollere om det er spesielle grupper som ikke har svart. Vi kan derfor ikke uttale oss om hvorvidt frafallet er systematisk skjevt. Tabell 15 viser fakta om utvalget og populasjonen barnehagestyrere i Norge

Tabell 15: Utvalg og populasjon.

	Utvalg	Populasjon
Antall barnehagestyrere	599	6811
Svar fra antall fylker	19	19
Gjennomsnitt antall barn i barnehagen	54	47
Kommunale barnehager	52 %	46,2 %
Private barnehager	48 %	53,8 %
Mannlige styrere	6 %	8 %
Kvinnelige styrere	94 %	92 %
Organisert som avdelinger	88 %	80 %
Organisert som baser	12 %	13 %
Utdannelse som førskolelærer	91,5 %	89,9 %

Tallene viser etter vår vurdering at utvalget er forholdsvis representativt. De største skjevhetene viser seg ved at utvalget har litt for lav andel mannlige styrere og private barnehager. Ut fra en samlet vurdering av utvalget, kan det likevel antas at vårt faktiske utvalg med 291 barnehagestyrere gir et visst grunnlag for generalisering til populasjonen. Et annet forhold som styrker ytre validitet, er at vi har utformet vår undersøkelse på grunnlag av eksisterende teori og forskning om systemrettet arbeid fra PPT. Dette, og at resultatene samsvarer med funn fra tidligere forskning, bidrar til å styrke den ytre validiteten i undersøkelsen (Lund, 2002).

God statistisk validitet forutsetter at sammenhenger eller tendenser som kommer til syne er rimelig sterke og statistisk signifikante (Lund, 2002). Det er viktig å vurdere i hvilken grad de statistiske analysene og resultatene er feilfrie og representative. I vår undersøkelse er det aktuelt å vurdere om analysemetodene har vært hensiktsmessige, og om utvalget og innsamlede data gir grunnlag for statistisk generalisering. Siden vi benytter deskriptiv design, anser vi det som hensiktsmessig å benytte deskriptiv statistikk i form av uni- og bivariate analyser med SPSS. Prosentvis svarfordeling, standardavvik og gjennomsnittsverdier presenteres og visualiseres i frekvenstabeller og stolpediagram. Samvariasjon mellom ulike variabler presenteres i korrelasjonsmatriser. Vi har vektlagt å sjekke rådata for feil, samt dobbeltsjekke at alle tall fra analysene presenteres på en korrekt og feilfri måte i tabeller, grafer og korrelasjonsmatriser. Et sentralt funn er diskrepansen mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT. Differansen mellom gjennomsnittsverdier er signifikantstestet for å vurdere generaliseringsstyrken på dette spriket. Med sikkerhetsnivå på 95 %, er det en usikkerhet på 5 % for at vi tar feil. Analysen viser at

diskrepansen er signifikant, og vi oppfatter dette som et representativt resultat blant annet på grunnlag av utvalgsmetode og utvalgsstørrelse. Tidligere forskningsresultater har i tillegg vist at PPT arbeider lite systemrettet i barnehagen (Cameron et al., 2011), og dette bekreftes via vår undersøkelse ved at flertallet av styrerne rapporterer forholdsvis lite erfaring. Dette bidrar til å styrke statistisk validitet. Det som imidlertid kan svekke statistisk validitet, er at svarprosenten er lavere enn ønsket (48,58 %). Til tross for dette ser vi det som sannsynlig at utvalgsstørrelsen gjenspeiler naturlige variasjoner i populasjonen.

Forhold som kan ha påvirket resultatenes pålitelighet er utformingen av spørreskjemaet. Jacobsen (2005) påpeker at spørreskjemaundersøkelser er lite forpliktende fordi respondentene ikke blir konfrontert med konsekvenser av sine svar. Dette innebærer at noen kan svare strategisk ut fra egeninteresse. Spørsmålene vedrørende oppfatninger om viktighet av individ- og systemrettet arbeid, krever ikke at styrerne tar stilling til for eksempel økonomiske konsekvenser. Resultatene som angir viktighet kan derfor bære preg av at styrerne har svart strategisk fordi de håper det kan bidra til mer hjelp og støtte fra PPT. Dersom flere styrere har tenkt slik, kan resultatene vedrørende viktighet av individ- og systemrettet arbeid være overdrevet. Våre data viser at styrerne fremhever de fleste arbeidsoppgavene fra PPT som viktige. Det bør derfor tas høyde for at spørsmålene ikke har utfordret styrerne til å svare på hvilke oppgaver PPT bør prioritere innenfor eksisterende kapasitet og ressurser. Til tross for dette, ser vi likevel nyanser i svarfordelingen vedrørende oppfatninger om viktighet. Enkelte områder får lavere gjennomsnittsverdier enn andre. Dette tolker vi som et tegn på at styrerne har foretatt visse prioriteringer når de har svart. Videre antar vi spørsmålene som måler hva styrerne fremhever som sentralt i begrepet og erfaringer med PPT- arbeid, har gitt forholdsvis pålitelige og realistiske svar. Vi tror ikke styrerne ser seg tjent med å svare strategisk på dette i en undersøkelse utført av masterstudenter. Slike oppgaver når sjelden ut til mange lesere. Et annet forhold som styrker resultatenes pålitelighet, er at styrernes svar vedrørende erfaringer med PPT samsvarer med svarene PPT- ansatte ga på tilnærmet like spørsmål (Cameron et al., 2011). Vi ser med andre ord tydelig samsvar mellom de erfaringene barnehagestyrerne og PPT- ansatte rapporterer.

Ut fra en samlet vurdering anser vi resultatene som forholdsvis gyldige og pålitelige, og vi vil hevde at de er representative for styrerne i vårt utvalg. Noen av de omtalte begrensningene understreker likevel at vi bør være forsiktig med å generalisere resultatene til populasjonen.

6 Avslutning og konklusjoner

Undersøkelsen har hatt til hensikt å kartlegge barnehagestyreres erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen. Det var et viktig delmål å kartlegge hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner styrerne har erfaring med og fremhever som viktige.

Oppsummering av resultater

Resultatene viser at styrerne fremhever et litt annet innhold i begrepet systemrettet arbeid fra PPT enn det de teoretiske definisjonene gjør. Svarene indikerer at styrerne oppfatter at enkeltbarn med vansker danner utgangspunkt for systemrettet arbeid fra PPT. Begrepsinnhold som innebærer fokus på barnehagen som organisasjon fremheves som minst sentralt.

Når det gjelder i hvilken grad styrerne har erfaring med systemrettet arbeid fra PPT, viser resultatene at de har noen grad av erfaring med alle de ulike formene. Styrerne oppgir mest erfaring med at PPT samarbeider med hjemmet, gir styrer råd om pedagogisk arbeid og organisering og tilrettelegger for overgang til skole. De oppgir minst erfaring med at PPT driver kvalitetssikring og utvikler personalets kompetanse.

Vedrørende hvor stor andel som fremhever systemrettet arbeid fra PPT som viktig for barnehagen, finner vi at > 90 % av styrerne anser både systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker og arbeid rettet mot organisasjonen som svært viktig. Det er færrest som fremhever PPT driver kvalitetssikring i barnehagen som svært viktig (66 %). Aller viktigst er det at PPT legger til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet. Vi ser en svak tendens til at systemrettet arbeid rettet mot barnehagen som organisasjon ikke oppfattes som like viktig som systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker. Når vi ser resultatene fra systemrettet arbeid opp mot svar om individrettet arbeid fra PPT, ser vi en svak tendens til at tradisjonelt individrettet arbeid fremheves som like viktig eller viktigere enn systemrettet arbeid. Dette resultatet viser at styrerne anser både individ- og systemrettede arbeidet fra PPT mot barnehagen som tilnærmet like viktig.

Resultatene viser et tydelig sprik mellom erfaringene styrerne angir med alle former for systemrettet arbeid fra PPT, og deres oppfatning av viktighet av disse. Spriket går i retningen av noen grad av erfaring, høy grad av oppfattet viktighet. Styrerne har i tillegg gitt kvalitative kommentarer der de utdyper spriket mellom faktisk og ønsket status. De påpeker at PPT mangler kapasitet og ressurser til å arbeide både individ- og systemrettet i barnehagen. Det kommenteres at PPTs ressurser og kapasitet ikke har økt i takt med den ekspansive barnehageutbyggingen som har pågått gjennom flere år. Vi tolker dette som at styrerne ønsker mer kontakt og samarbeid mellom barnehagen og PPT enn de har nå, og at flertallet ikke er helt fornøyd med dagens situasjon.

Når det gjelder hvilke møter styrerne har mest erfaring med, viser resultatene at de oppgir mest erfaring med at PPT har møter med pedagogisk leder om enkeltbarn. Vedrørende samarbeidsrutiner, har de mest erfaring med at barnehagen har mulighet til å invitere PPT med på ulike møter i barnehagen. I forhold til henvisningsrutiner oppgis mest erfaring med eget skjema for individrettete saker. Oppsummert viser dette mest erfaring med rutiner og strukturer for samarbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker.

Når det gjelder hvilke møter, samarbeids- og henvisningsrutiner styrerne anser som viktig, viser resultatene samme mønster. Møter mellom pedagogisk leder og PPT, samarbeidsrutiner hvor barnehagen inviterer PPT på møter og eget henvisningsskjema for individrettede saker fremheves av styrerne som viktigst. Formalisert og skriftlig samarbeidsavtale som ville vært forpliktende for begge parter oppfattes som minst viktig. Vi tolker dette som at styrerne oppfatter rutiner og strukturer som ivaretar enkeltbarn med vansker som viktigst. En videre tolkning er at de oppfatter rutiner og strukturer som tilsier at PPT har anledning til å møte barnehagen på deres arena på en fleksibel måte som viktig.

Er funnene i samsvar med tidligere forskning?

Vi opplever at våre funn er i tråd med tidligere forskning. Cameron et al. (2011) viser til at PPT- ansatte rapporterer at de arbeider mindre systemrettet mot barnehagen enn de ønsker. Samtidig gir PPT- ansatte klart uttrykk for at systemarbeid ikke må gå utover fokuset på enkeltbarn. Styrerne i vår undersøkelse angir noen grad av erfaring med systemrettet arbeid fra PPT. De anser systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker som viktigst,

og tradisjonelt individrettet arbeid fremheves som like viktig. Dette viser tendenser til individorientering i både de PPT- ansattes og styrernes svar.

Diskrepansen mellom styrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av systemrettet arbeid fra PPT, antyder at styrerne oppfatter at PPT arbeider for lite i barnehagen. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at PPT har liten kapasitet og anledning til å arbeide inn i institusjonene, og at de har vansker med å lykkes tilstrekkelig med tilrettelegging og organisering ut over enkeltbarn (Fylling & Handegård, 2009). Cameron et al. (2011) konkluderte med at ansatte i barnehagen og barnehagen som institusjon ikke er nevneverdige årsaker til mangel på systemarbeid. Fokus på enkeltsaker, uklar organisering og selve mandatet i forhold til individ og systemarbeid trekkes heller fram som mulige årsaker (Cameron et al., 2011). De peker på at grunnet enkeltbarns individuelle rettigheter må individrettet arbeid prioriteres fremfor systemrettet arbeid (Tveit et al., 2012).

Resultatene viser at styrerne ikke fremhever møter, samarbeids- og henvisningsrutiner som kan bidra til å gi PPT en mer systemrettet rolle. Tveit et al. (2012) konkluderer med at PPT- ansatte ikke har etablert rutiner for fast kontakt med barnehagene, og at andre enn styrer er PPTs kontaktperson i barnehagen. Styrerne i undersøkelsen fremhever møter mellom pedagogisk leder og PPT om enkeltbarn som viktigst. Deres egen møtedeltakelse vedrørende både individ- og systemrettet arbeid fremheves ikke som like viktig. Resultatet samsvarer med resultatene til Cameron et al. (2011). Dette er et overraskende funn sett i forhold til at styrerne er ansvarlige for organisasjonsutvikling, kompetanseheving og kvalitetssikring i barnehagen. Styrerne fremhever det som viktigst at barnehagen kan invitere PPT på møter, og at PPT har anledning til å sette inn personer etter hva bestillingen handler om. Fylling & Handegård (2009) viser til at ansatte i barnehage og skole kun i begrenset grad ønsker at PPT skal arbeide systemrettet. Det konkluderes med at PPT har vanskelig tilgjengelighet inn i barnehager og skoler når det gjelder mer kompetanse- og organisasjonsutviklende tiltak. Det finnes tvert i mot et ønske om mer individrettet arbeid (Fylling & Handegård, 2009). Våre resultater viser at styrerne oppfatter individ- og systemrettet arbeid som tilnærmet like viktig. Ved at de plasserer enkeltbarn med vansker i sentrum for systemrettet arbeid, kan det imidlertid virke som om de fremhever den individrettede tilnærmingen som viktigst. Dette inntrykket forsterkes ved at flertallet av styrerne oppfatter kvalitetssikring som den minst viktige formen for systemrettet arbeid fra PPT. Resultatet antyder dermed vanskeligere tilgjengelighet for PPT i forhold til slikt arbeid.

Hvilke forbehold bør tas når det gjelder eventuelle feilkilder?

Utfordringer vedrørende begrepsvaliditet viser seg ved at innholdet styrerne fremhever som sentralt ved systemrettet arbeid fra PPT, ikke er helt i samsvar med teoretiske og operasjonelle definisjoner. Det er som nevnt ikke faglig konsensus om hva begrepet systemrettet arbeid fra PPT skal/bør inneholde. Det at styrerne anser direkte arbeid med barnet som systemrettet arbeid, kan tolkes som at de er usikre på hva begrepet rommer. At styrerne er usikre på begrepsinnholdet kom også frem av de frie kommentarene i undersøkelsen. Med bakgrunn i dette må vi ta forbehold om at styrerne legger et annet begrepsinnhold i systemrettet arbeid fra PPT enn det nyere retningsgivende dokumenter gjør.

Bør det tas forbehold når det gjelder generalisering av funn til populasjonen?

Vi oppnådde en svarprosent på 48,58 %, og ser at frafallet i hovedsak skyldes manglende svar på undersøkelsen. Vi må av den grunn generalisere våre funn til populasjonen med en viss forsiktighet. Forhold som likevel bidrar til å øke resultatenes troverdighet er god ytre validitet pga utvalgsstørrelse og randomisert utvelging. Videre ser vi at resultatene i stor grad samsvarer med funn i tidligere forskning. Dette er forhold som antyder at svarene fra utvalget kan være representative også for populasjonen barnehagestyrere i Norge til tross for at svarprosenten er lavere enn ønsket. Ut fra en samlet vurdering av pålitelighet og gyldighet, mener vi imidlertid det er viktig å være forsiktig med generalisering av resultatene til populasjonen barnehagestyrere i Norge. En av de viktigste årsakene er utfordringene i forhold til begrepsvaliditet. Resultatene antyder at det eksisterer ulike fortolkninger av hva som ligger i begrepet systemrettet arbeid fra PPT. Det må derfor tas høyde for at spørreskjemaet ikke gjenspeiler definisjoner, arbeidsmåter og organisering som preger PP-tjenestens arbeid i ulike deler av Norge. Til tross for dette, anser vi resultatene som pålitelige og gyldige for det utvalget barnehagestyrere vi har undersøkt.

Implikasjoner for det teoretiske utgangspunktet?

Våre data viser at styrerne plasserer enkeltbarn med spesielle behov i sentrum for systemrettet arbeid fra PPT. Begrepet oppfattes altså ikke primært som kompetanse- og organisasjonsutvikling som skal bidra til kvalitetssikring i de systemene som omgir barna.

Tendensen til å plassere enkeltbarn med spesielle behov i sentrum, samsvarer til en viss grad med deler av innholdet i Opplæringslovens § 5-6. Den fremhever kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov. Dette viser at det er behov for en praktisk og teoretisk klargjøring av hva som menes med systemrettet arbeid fra PPT mot barnehagen. Litteratursøk har vist at begrepet brukes på en forholdsvis udefinert måte i gjeldende styringsdokumenter og pedagogisk faglitteratur. Den uklare begrepsbruken åpner for ulike fortolkninger og praksis i forskjellige fagmiljøer. Vi mener derfor det er behov for en landsdekkende fagdebatt om hva systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen er /eller bør være.

Implikasjoner for videre forskning?

Organisasjonsutvikling og kvalitetssikring har vist seg som de områdene det er størst usikkerhet rundt. Dette synliggjør behovet for flere undersøkelser som fokuserer på hva både barnehageansatte og PPT- ansatte oppfatter som sentralt innenfor disse områdene. Det kan gi kunnskaper om eksisterende praksis, samt gi informasjon om hva som preger de definisjonene som legges til grunn for dagens systemrettede PPT- praksis. Informasjonen kan munne ut i en teoretisk og metodisk tydeliggjøring av hva systemrettet arbeid fra PPT er eller bør være.

Resultatet viser et signifikant sprik mellom barnehagestyrernes erfaringer med og oppfatninger om viktighet av alle typer PPT- arbeid. PPT arbeider mindre i barnehagen enn det styrerne anser som viktig og ønskelig. Styrerne kommenterer at PP-tjenestens ressurser ikke har økt i samsvar med den ekspansive barnehageutbyggingen, og at det er ventelister og kapasitetsproblemer. Dette viser behovet for å undersøke i hvilken grad PPT har ressurser og kapasitet til å prioritere tidlig innsats i barnehagesektoren. Er PP-tjenestens budsjetter justert i samsvar med de senere års barnehageutbygging? I hvilken grad tar tjenestens interne prioriteringer og arbeidsorganisering høyde for både individ- og systemrettet i barnehagene?

Undersøkelsen antyder at det ikke er så godt samsvar mellom det Opplæringsloven, Barnehageloven, Rammeplan for barnehager og nyere stortingsmeldinger skriver om PPT sin rolle i barnehagen. Dette kan skape uklarhet i forhold til PP-tjenestens mandat om å arbeide systemrettet i barnehagen, noe som kan føre til at det etableres forskjellig praksis. Det kan derfor være relevant å foreta dokumentanalyse for å avdekke et eventuelt behov for å samordne formuleringer i gjeldende styringsdokumenter.

Resultatene viser i liten grad samsvar mellom svar vedrørende viktighet av systemrettet arbeid og viktighet av samarbeids- og henvisningsrutiner som formaliserer samarbeidet mellom barnehagen og PPT. Rutiner for samarbeid og kontakt bør etableres ut fra barnehagens egenart og organisasjonsform. Barnehage og skole representerer to ulike kulturer, dette gjør det vanskelig å overføre samarbeidsmodeller fra skole til barnehage. Det vil av den grunn være relevant å undersøke hvilke samarbeids- og henvisningsrutiner som er etablert mellom barnehagene og PPT rundt om i Norge, og om disse rutinene er tilpasset til og gjenspeiler barnehagens egenart og PP-tjenestens tosidige mandat.

Konklusjoner

Styrerne har noen grad av erfaring med systemrettet arbeid fra PPT, og mer enn 90 % fremhever de fleste former for systemarbeid som viktig. Individrettet arbeid fremheves som like viktig. At begge arbeidsformer fremheves som viktig, kan forstås som at det ene ikke må gå på bekostning av det andre. Systemrettet arbeid med utgangspunkt i enkeltbarns vansker fremheves som viktigere enn arbeid rettet mot organisasjonen. Samme tendens gjenspeiles i begrepsinnholdet som fremheves. Det kan forstås som at styrerne i liten grad forbinder PP-tjenestens arbeid med utviklingsutvikling og kvalitetssikring. De har størst forventninger til at PPT arbeider systemrettet med utgangspunkt i enkeltbarns vansker. Det antyder muligens at individ- og systemrettet arbeid oppfattes som to sider av samme sak. Styrerne har mindre erfaring med både individ- og systemrettet arbeid fra PPT enn det de fremhever som viktig. Dette understreker at de ikke er fornøyd med dagens situasjon, og at de kan tenke seg økt tilstedeværelse fra PPT.

Styrerne har mest erfaring med individrettede møter og henvisningsrutiner, og med den fleksible men uformelle samarbeidsrutinen å invitere PPT med på møter. Individorienterte møter og henvisningsrutiner fremheves som viktigere enn systemorienterte.

Samarbeidsrutiner som kan forstås som uformelle, fleksible og tilgjengelige fremheves som viktigere enn formelle skriftlige samarbeidsavtaler. At individrettede møter og henvisningsrutiner samt fleksible samarbeidsrutiner fremheves, antyder muligens at den individuelle forståelsesmåten fortsatt preger tenkning og praksis i både barnehagen og PPT.

Når vi ser hvor sjeldent styrer og PPT har møter, kan vi forstå at fortidens tenkning fortsatt setter rammer for nåtidens oppfatninger om systemrettet arbeid fra PPT. Det er i relasjonen og

ved hjelp av språk at systemers tenkning endrer seg. Dette gjør seg også gjeldende for hvordan systemene barnehage og PPT sammen skal endre sin forståelsesmåte i lik retning. Som det er nå, kan det synes som om begge systemene opprettholder den individuelle forståelsesmåten. Med dette utgangspunktet får ikke PPT kommet i gang med å være aktivt tilstede ute i barnehagene for i praksis å modellere hvordan systemrettet arbeid kan virke. Undersøkelsen har vist at styrerne sier ja til mer kontakt med PPT, også til arbeid i retning kompetanse-, organisasjonsutvikling og kvalitetssikring. Det betyr at styrerne i seg selv ikke er til hinder for at PPT skal være tidlig og tett på for å styrke læringsmiljøet for alle barn i barnehagen.

Hovedkonklusjonen er at barnehagestyrerne har mindre erfaring med systemrettet arbeid enn det de fremhever som viktig. Dersom spriket finnes i populasjonen, gjenstår mye arbeid for å oppfylle idealet om at PPT skal bidra til forebygging og tidlig innsats i barnehagen.

Målsetningen om at systemrettet arbeid skal bidra til å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, ser ut til å være vanskelig å nå. At styrerne fremhever både individ- og systemrettet arbeid som like viktig, kan virke lite realistisk når det ses i lys av de siste års barnehageutbygging og PP-tjenestens pressede ressursituasjon. Dette er forhold som kan bidra til å opprettholde PP-tjenestens krysspress, og være til hinder for økt tilstedeværelse i barnehagen. Implikasjoner for praksisfeltet kan være å iverksette systematisk utviklingsarbeid i både barnehagesektoren og PPT. Ved at begge tar rådende bruksteori opp til ny vurdering, økes mulighetene for å videreutvikle en praksis som samsvarer bedre med dagens oppvekstpolitiske idealer og PPTs tosidige mandat.

Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2005). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Anthun, R. A. (2005). Tanker om PP-tjenestens framtid. *Skolepsykologi, nr. 6*, ss. 33-44.
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2005). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 69-84). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17.juni 2005*.
- Bateson, G. (1985). *Mind and nature. A necessary unit, 3. utgave*. London: Fontana Paperbacks.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind, 4. utgave*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk, 2. utgåva*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2005). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 42-68). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Berge, G. (2011). PP-tjenesta sitt arbeid med barnehagar. *Psykologi i kommunen, nr. 4*, ss. 57-58.
- Bratteng, S. (2008). Fra individ- til systemrettet fokus i den pedagogisk-psykologiske tjenesten. *Skolepsykologi, nr. 4*, ss. 59-66.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2003). *Organisasjon og ledelse Et integrert perspektiv, 5. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). *Barnehageledelse i endring*. Hentet Oktober 5., 2011 fra www.nordiskbarnehageforskning.no
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo, 2. opplag: Universitetsforlaget.

- Davis, H. (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research. An Introduction, 5th ed.* London: Routledge.
- Furu, A., & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlands Forskning.
- Gotvassli, K. -Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen, 2. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager organisasjon og ledelse*. Oslo, 4. utgave: Universitetsforlaget.
- Heiman, G. W. (2011). *Basics Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Helland, H., & Øia, T. (2006). *Forebyggende ungdomsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, S. (2005). Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 382-405). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap, 7. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hogsnes, H. D. (2010). Barnehagen i endring. I H. H. (red), *Barnehagens læringsliv* (ss. 53 - 76). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Holand, A. (2006). Spørreskjema. I K. Fugleseth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holck, G. (2004). *Kommunenes styring av komplekse oppgaver. Kommunal tverretattlig tjenesteyting over for barn og unge med funksjonsnedsettelse*. Avhandling Ph.D. Universitetet i Oslo, Oslo: Unipub AS.
- Hårtveit, H., & Jensen, P. (2004). *Familien - pluss en. Innføring i familierapi*. Oslo, 2. utgave: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen, 3. utgave: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jonsborg, L., & Sørensen, P. M. (2010). *Statistikk for masterstudenter*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo, 2. utgave: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 125-184). Oslo: Unipub Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen. St.meld. nr. 41 (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Meld. St. 18 (2010 - 2011)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU 2010: 8 Med forskertrang og lærelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (1997). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. St.meld. nr. 23 (1997-98)*. Oslo: Kirke- utdannings og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Endret ved forskrift 10 jan 2011 nr. 51*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring. NOU 2009: 18*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste Ny lovgivning for barnehagene. NOU 2012:1*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske.

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyling, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 79-124). Oslo: Unipub Forlag.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (ss. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget.

NESH. (2010). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo, Norge.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordtømme, S. (2010). Deltagelse og medvirkning. I H. D. (red.), *Barnehagens læringsliv* (ss. 29-51). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova av 17. juni 1998*.

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Questback. (u.d.). *Questback*. Hentet april 27, 2011 fra <http://www.questback.no/>
- Rambøl, H. (2006, 3). Hva kan systemarbeid innebære for PPT- kontorene? *Skolepsykologi* , ss. 41-44.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. K. (2007). Erfaringer fra "De utfordrende barna". *Spesialpedagogikk, Vol 72,4* , ss. 20-27.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker-*. Bergen, 2. utgave: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Samuelsen, A. S. (2008). *Lærende skoler Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid, Statped skriftserie nr. 59*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- Schaffer, H. (1999). *Social utvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (2002). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skålid, J. O. (2011, 27 februar). *Oppdragelse ut, læring inn*. Hentet 19 oktober, 2011 fra [Forskning.no: http://www.forskning.no/artikler/2011/februar/279905](http://www.forskning.no/artikler/2011/februar/279905)
- SPSS. (u.d.). *SPSS*. Hentet april 29, 2011 fra SPSS: <http://www.spss.no/>
- Svartdal, F. (2011). *Psykologiens forskningsmetoder en introduksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2005). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 17-41). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Tveit, A. D., Kovac, V. B., & Cameron, D. L. (2012). "Ja takk, begge deler": PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *i trykk* .
- Ulleberg, I. (2007). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 1 10). *www.Udir.no*. Hentet august 24, 2011 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorer for kvalitet*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger AS.
- Wensberg, L. (2005). Forståelse av systemrettet arbeid - en intervjuundersøkelse i en videregående skole og PPT. *Spesialpedagogikk* (3) , ss. 43 - 50.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til barnehagestyrere

Forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Vi er to masterstudenter i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo som holder på med vår avsluttende masteroppgave.

Hensikten med vårt prosjekt er å gjennomføre en spørreundersøkelse som belyser barnehagestyreres meninger vedrørende systemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Målet er å samle informasjon og kunnskap om hvilke arbeidsformer dere som barnehagestyrere mener PPT bør prioritere i barnehagen. Vi mener det er viktig å gjennomføre denne undersøkelsen fordi det finnes lite dokumentasjon som belyser denne tematikken sett fra barnehagens side.

Vi ønsker å undersøke dette ved å sende et elektronisk spørreskjema til deg som barnehagestyrer. Du kan etter vårt syn bidra til å gi oss et realistisk innblikk i barnehagens behov for systemrettet arbeid fra PPT.

Din barnehage er trukket ut med utgangspunkt i en offentlig tilgjengelig database som heter Norsk skoleinformasjon. Deltagelse i prosjektet innebærer at vi ber deg fylle ut et spørreskjema som vil bli sendt til barnehagens e-post adresse om et par dager. Det vil ta ca. 15-20 minutter å besvare spørreskjemaet.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du velger selv om du vil sende inn spørreskjemaet. Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner, barnehager eller kommuner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene slettes når masteroppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012. Dette prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Hvis du har spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen kan du ringe Anne 48298100 eller Marie på 99223841. Du kan også kontakte vår veileder Per Einar Garmannslund ved Høgskulen i Sogn og Fjordane på telefonnummer 57676039.

Med vennlig hilsen

Anne Moen (anmo2@online.no)

og

Marie B. Haukenes (marie.haukenes@gmail.com)

Vedlegg 2: Spørreskjema

Undersøkelse: Barnehagen og systemrettet arbeid fra PPT

TIL BARNEHAGESTYRER

Din identitet vil holdes skjult

Les om [retningslinjer for personvern](#). (Åpnes i nytt vindu)

1) * Hvilken kommune tilhører din barnehage?

2) * Hvilket fylke?

Velg alternativ

3) * Hva er din alder?

4) * Kjønn

☐

Kvinne

☐

Mann

5) * Hvor mange års ansiennitet fra arbeid i barnehage har du?

6) * Hvilken utdanningskategori tilhører du?

☐

Førskolelærer

☐

Førskolelærer med tilleggsutdanning i organisasjon og ledelse

☐

Førskolelærer med tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk

☐

Førskolelærer med annen tilleggsutdanning

☐

Allmennlærer

☐

Allmennlærer med annen tilleggsutdanning

☐

Barne- og ungdomsarbeider med fagbrev

☐

Videregående skole

☐

Annet, spesifiser her

7) * Hvor mange barn har plass i barnehagen?

8) * Hvilken driftsform har barnehagen?

- ☐ Kommunal
- ☐ Privat
- ☐ Annet, spesifiser her

9) * Hvilken organisering av barn og voksne har barnehagen?

- ☐ Avdelinger
- ☐ Baser
- ☐ Annet, spesifiser her

**10) * Angi hvor enig eller uenig du er i følgende påstander.
Systemrettet arbeid fra PPT til barnehagen handler FØRST
OG FREMST om at PPT ...**

	helt uenig 1	litt uenig 2	hverken enig eller uenig 3	litt enig 4	helt enig 5
Jobber i forhold til barnehagens organisering og ledelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeider mot barnets omgivelser, ikke mot enkeltbarn med spesielle behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bidrar til utvikling av læringsmiljøet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeider for at barnets vansker forstås som en interaksjon mellom barnet og barnets omgivelser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jobber forebyggende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeider med foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeider direkte med enkeltbarn med spesielle behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11) * Ut fra din erfaring, i hvor stor grad jobber ditt lokale
PPT-kontor for å hjelpe barnehagen med å ...**

	svært liten grad 1	liten grad 2	noen grad 3	stor grad 4	svært stor 5
Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forebygge vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppdage vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gi råd til deg om pedagogisk arbeid og organisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drive kvalitetssikring i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utvikle personalets kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeide med hjemmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legge til rette for en god overgang til grunnskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) * PPT kan ha ulike arbeidsoppgaver i barnehagen. Ta stilling til hvor viktig eller uviktig du mener de arbeidsoppgavene som nevnes nedenfor er

	ikke viktig 1	lite viktig 2	verken/eller 3	litt viktig 4	svært viktig 5	vet ikke 0
Legge til rette for at barn med spesielle behov blir en del av fellesskapet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forebygge vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppdage vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gi råd til deg om pedagogisk arbeid og organisering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drive kvalitetssikring i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utvikle personalets kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeide med hjemmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeide med andre deler av hjelpeapparatet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legge til rette for en god overgang til grunnskolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



13) * Ut fra din erfaring, i hvor stor grad jobber ditt lokale PPT-kontor i forhold til ...

	svært liten grad 1	liten grad 2	noen grad 3	stor grad 4	svært stor grad 5
Direkte arbeid med barnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartlegging av barnets totale situasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observasjon av barnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med sakkyndig uttalelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IOP arbeid (individuell opplæringsplan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med hjelpeapparatet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning og rådgivning til foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning og rådgivning til personalet i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) * PPT kan ha ulike arbeidsoppgaver i barnehagen. Ta stilling til hvor viktig eller uviktig du mener arbeidsoppgavene som nevnes nedenfor er

	ikke viktig 1	lite viktig 2	verken/eller 3	litt viktig 4	svært viktig 5	vet ikke 0
Direkte arbeid med barnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kartlegging av barnets totale situasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observasjon av barnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med sakkyndig uttalelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IOP arbeid (individuell opplæringsplan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med hjelpeapparatet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning og rådgivning til foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning og rådgivning til personalet i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) * Ut fra din erfaring, angi hvor sjelden eller ofte PPT har møter med...

	aldri 1	sjelden 2	av og til 3	ofte 4	svært ofte 5
Styrer om enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Styrer om systemrettet arbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk leder om enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk leder om systemrettet arbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistent/barne-og ungdomsarbeider om enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistent/barne-og ungdomsarbeider om systemrettet arbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) * Angi hvor viktig eller uviktig du mener det er at PPT har møter med ...

	ikke viktig 1	lite viktig 2	hverken/eller 3	lite viktig 4	svært viktig 5	vet ikke 0
Styrer om enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Styrer om systemrettet arbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk leder om enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk leder om systemrettet arbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistent/barne- og ungdomsarbeider om enkeltbarn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistent/barne- og ungdomsarbeider om systemrettet arbeid i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) * Ulike kommuner kan ha forskjellige samarbeidsrutiner mellom barnehagen og PPT. Ut fra din erfaring, angi hvor enig eller uenig du er i utsagnene nedenfor

	helt uenig 1	lite uenig 2	hverken enig eller uenig 3	lite enig 4	helt enig 5
Barnehagen har en navngitt PPT-ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT og barnehagen gjennomgår og skriver under på en samarbeidsavtale hver høst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen har mulighet til å	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

invitere PPT med på ulike møter i barnehagen

Jeg er usikker på hvilke samarbeidsrutiner som finnes i min kommune

18) * Ta stilling til hvor viktig eller uviktig du mener samarbeidsrutinene som nevnes nedenfor er

	ikke viktig 1	lite viktig 2	verken/eller 3	litt viktig 4	svært viktig 5	vet ikke 0
Barnehagen har en navngitt PPT-ansatt som har oppfølgingsansvar for barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT setter inn personer etter hva bestillingen handler om	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PPT og barnehagen gjennomgår og skriver under på en samarbeidsavtale hver høst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnehagen har mulighet til å invitere PPT med på ulike møter i barnehagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) * Ulike kommuner kan ha forskjellige henvisningsrutiner mellom barnehagen og PPT. Ut fra din erfaring, angi hvor enig eller uenig du er i utsagnene nedenfor

	helt uenig 1	litt uenig 2	hverken enig eller uenig 3	litt enig 4	helt enig 5
Det er eget henvisningsskjema for individrettede saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er eget henvisningsskjema for svstemrettede saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det er felles
henvisningsskjema for individ-
og systemrettede saker

Jeg er usikker på hvilke
henvisningsrutiner som finnes
i min kommune

**20) * Ta stilling til hvor viktig eller uviktig du mener
henvisningsrutinene som nevnes nedenfor er**

	ikke viktig 1	lite viktig 2	verken/eller 3	litt viktig 4	svært viktig 5	vet ikke 0
Eget henvisningsskjema for individrettede saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eget henvisningsskjema for systemrettede saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Felles henvisningsskjema for individ- og systemrettede saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21) Har du noen kommentarer til spørsmålene i dette
spørreskjemaet?**

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Einar Garmannslund
Avdeling for lærarutdanning og idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 26.09.2011

Vår ref: 27969 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27969
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Barneheten og systemrettet arbeid fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste
Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder
Per Einar Garmannslund
Marie B. Haukenes

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marie B. Haukenes, Storetveitveien 161 B, 5231 PARADIS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrivet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskulen i Sogn og Fjordane sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.06.2012. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.